Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 9470953
Centre d'intérêt: 120

Doyon, Marcel.

Les secrets de la réussite / [rédaction, Marcel Doyon]. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, 1994.
52 p. : ill. ; 28 cm. -- (Les Cahiers pédagogiques de la Montérégie ; 2)

Code: 9394-6025; 86-0007.

ISBN 2-550-29279-0

Vedette(s)-secondaire(s): Québec (Province). Ministère de l'éducation

Descripteur(s): Succès scolaire * Politique gouvernementale * Méthode d'enseignement * Vie scolaire * Encadrement des élèves * Prévention de l'échec * Moyen d'enseignement * Rattrapage * Enseignement correctif * Participation des parents * Projet d'expérimentation * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Montérégie

Ce cahier tente d'illustrer les différentes facettes de la mise en oeuvre, en Montérégie, du plan d'action proposé par le MEQ en matière de réussite éducative. Celles-ci sont regroupées autour de six volets: nouveau souffle dans la pratique pédagogique, courant de dynamisme dans la vie scolaire, encadrement et accompagnement des élèves, apport des moyens d'enseignement, formules diverses et rattrapage, participation et appui des parents.

Type de document:

LES SECRETS DE LA RÉUSSITE

LES CAHIERS PÉDAGOGIQUES DE LA MONTÉRÉGIE

NUMÉRO 2
JANVIER 1994

Québec

94-70953

LES SECRETS DE LA RÉUSSITE

LES CAHIERS
PÉDAGOGIQUES
DE LA MONTÉRÉGIE

NUMÉRO 2
JANVIER 1994

Une école qui danse et qui respire

Ce jour-là, l'enseignante arriva dans sa classe de cinquième année du primaire avec un mystérieux colis sous le bras. Elle voulait montrer à ses élèves l'œuvre toute fraîche d'un voisin artiste peintre qui avait pris l'école comme thème de sa rêverie créatrice. Étonnante la réaction de ces jeunes qui savent souvent être complices de l'artiste mieux que les grandes personnes:

— On dirait que l'école danse, qu'elle respire.

— Tiens! même les oiseaux ont le goût de venir apprendre dans cette école.

— J'aimerais aller à cette école-là. Ils ont l'air heureux. Est-ce que c'est comme ça le paradis?

— Pourquoi on ne pourrait pas avoir un beau jardin autour de notre école plutôt que l'asphalte?

— L'eau coule de l'école et vient rafraîchir la fleur qui a soif.

— Etc.

L'artiste a rêvé d'une école qui serait en harmonie avec la vie, où les élèves seraient heureux d'y grandir. Est-ce une complète utopie?

SOMMAIRE

À la recherche d'une école pour notre temps
Mot de présentation du directeur régional IV

NOUVEAU SOUFFLE DANS LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE

Mettre le cœur au service de l'intelligence
L'approche coopérative, un moyen de développer l'estime de soi des élèves 1

Enseigner : scénarios pour un métier renouvelé
La pédagogie par projet : réflexions sur l'interdisciplinarité et pistes d'application 4

Quand l'intelligence de nos enfants est en sommeil...
L'API invite l'enseignant à prendre le relais des médiations perdues 7

Le programme API chez les enfants de 6 à 8 ans
L'école Saint-Eugène en tête de file 8

Une équipe de tuteurs et de tutrices se remettent en question
Relance de l'activité du tutorat à l'école secondaire Marguerite-Bourgeoys 9

Apprendre en jouant, à l'école Saint-Urbain
Cinquante ateliers basés sur l'exploitation d'un matériel pédagogique original 11

Une classe se met « au courant »
Le récit d'une démarche transdisciplinaire à l'école Saint-Patrice de Sherrington 12

COURANT DE DYNAMISME DANS LA VIE SCOLAIRE

Tous différents, tous importants !
Le projet éducatif de l'école Saint-Jean-Baptiste de Châteauguay 14

Technoville : un projet domiciliaire inusité
Un cours d'initiation à la technologie qui passionne les élèves 16

Dix-huit ans d'activité théâtrale à la polyvalente Beauharnois
Trente jeunes de 5e secondaire à l'atelier-théâtre ... 18

Fini le bizutage ! Place à l'intégration chaleureuse !
De grands élèves parrainent les nouveaux venus dans une école secondaire 19

L'école protestante : une formule gagnante ?
Portrait d'une école passionnément vouée à la réussite de ses élèves 21

À Sainte-Clotilde, une école d'avant-garde
Les activités à l'heure du dîner et le parrainage des jeunes élèves 24

Si le phénomène des ions vous intéresse...
L'école Saint-Paul, à Beauharnois, réussit à créer un vaste courant d'intérêt pour les sciences 25

Quand je serai grand, quand je serai grande...
À Saint-Damase, tous les élèves du primaire participent à un savant colloque sur leur avenir 26

ENCADREMENT ET ACCOMPAGNEMENT DES ÉLÈVES

Le groupe de motivation en milieu scolaire
Deux nouveaux ouvrages de Claude Rivard 27

***Allô, prof !* : une assistance scolaire au moyen de la télévision et du téléphone**
Vingt-six émissions de 30 minutes à la disposition des élèves 29

Un service d'accompagnement spécialisé pour l'élève en difficulté
Une expérience à l'école secondaire Marguerite-Bourgeoys de Saint-Jean-sur-Richelieu 31

Un réseau de centres d'étude et de devoirs dans Brome-Missisquoi
Dix centres animés en soirée par des élèves de 5e secondaire 32

Prévenir au lieu de guérir
À Tracy, dépistage précoce des enfants de 4 ans, de 5 ans et de 6 ans 33

Au secours de l'enfant agressif et anxieux
À Marieville, mise en œuvre d'un programme de dépistage et d'intervention précoce 34

APPORT DES MOYENS D'ENSEIGNEMENT

Pour réussir, il faut aimer lire, savoir se renseigner et savoir se documenter
Comment la bibliothèque se situe au cœur même de l'apprentissage de l'élève 35

SOMMAIRE

L'enseignement des sciences par la robotique
Du robot enfouisseur de déchets nucléaires aux feux de circulation programmés 37

Le rattrapage scolaire à l'aide des ordinateurs portables
À Cowansville, de jeunes élèves se baladent avec un ordinateur dans leur sac à dos 39

Une bibliothèque cinq étoiles
À Châteauguay, la bibliothèque de l'école Gérin-Lajoie vaut le détour 40

FORMULES DIVERSES DE RATTRAPAGE

Tâche globale et enseignement par équipe
Une mise en application concluante en cheminement particulier temporaire 41

Une classe «fermée» pour vingt élèves de la polyvalente de Beloeil
Des cours intensifs leur permettent d'atteindre les objectifs terminaux des matières de base 43

«Je choisis une nouvelle façon d'apprendre»
L'unité de rattrapage de l'école secondaire Louis-Philippe-Paré, de Châteauguay 44

PARTICIPATION ET APPUI DES PARENTS

Des parents veulent assumer pleinement leur rôle auprès de leurs enfants
À Marieville, des conférences-ateliers pour les parents 48

Pour éviter le «décrochage» des parents
L'école Le Tournesol, de Beloeil, met sur pied un groupe d'entraide pour les parents 50

Pères présents, enfants gagnants
Un projet conjoint réalisé par une commission scolaire et un CLSC 51

Éduquer ensemble
Un guide pour faciliter l'animation des rencontres de parents à l'école 52

À la recherche d'une école pour notre temps

Dans ce deuxième numéro des *Cahiers pédagogiques de la Montérégie*, nous avons voulu percer quelques secrets d'une école de qualité, celle qui assure la réussite de tous les jeunes qui lui sont confiés. «Secret» est entendu ici au sens de «moyen particulier», et non de «formule magique», mystérieuse ou infaillible, conservée jalousement par quelques rares initiés.

Nous avons dans ce but sillonné les routes de la Montérégie, à la recherche de quelques réalisations représentatives de l'engagement du milieu scolaire, parmi les plus stimulantes et les plus prometteuses. La vision sélective que nous avons rapportée de ce périple correspond assez peu au tableau déprimant que nous renvoient fréquemment les médias quand ils traitent de l'école québécoise. Pour notre part, nous avons souvent rencontré des groupes d'élèves heureux, des enseignants encore habités par le feu sacré pour leur métier, des directeurs et des directrices d'écoles conscients, sensibles et pleins d'énergie, des conseillers pédagogiques de grande compétence, des gestionnaires avisés et imaginatifs.

Dans le présent cahier, nous essayons d'illustrer les principales facettes de l'intervention éducative. Entre autres choses, nous faisons appel à l'expérience de nos collègues anglophones. Pour être juste à l'égard de la réalité, il aurait aussi fallu tenir compte de la riche tradition de l'enseignement privé où le succès des élèves ne relève pas exclusivement de la sélection à l'admission.

Depuis 1991-1992, notre région s'est engagée résolument dans la mise en œuvre du Plan d'action proposé en matière de réussite éducative. Le bilan provisoire d'une première année est probant ; même les plus sceptiques en conviennent. Il est indéniable que l'école montérégienne connaît un regain de dynamisme et que l'engagement de tous les partenaires a été rarement aussi actif. Même les indices de diplomation oscillent déjà dans la bonne direction. Donc, malgré quelques bavures, le Plan commence à donner les résultats escomptés. Il a surtout déclenché un courant de réflexion en profondeur sur les causes du désintérêt et de l'échec d'un nombre inquiétant de jeunes. Et déjà se profilent des pistes de solutions durables.

Ce qu'il faut en effet lire entre les lignes, c'est qu'un consensus est en train de s'établir sur le moyen prépondérant du succès à l'école : le tout se joue entre les quatre murs de la salle de classe, c'est là d'abord que l'élève s'accroche ou décroche, c'est dans la relation maître-élève et la pratique pédagogique que réside le facteur déterminant de la réussite éducative, en particulier au secondaire. C'est là sans doute que devront se porter prioritairement nos actions principales au cours de la prochaine décennie : le renouvellement de la pédagogie dominante et la mise au point d'une organisation de l'école qui appuie et facilite l'intervention efficace du maître.

Au-delà de l'objectif fixé pour 1997 — la diplomation de 80 p. 100 des jeunes de moins de 20 ans — nous croyons que les dix prochaines années seront marquées par ce souci de la rénovation de l'école au Québec à laquelle vient de nous convier la ministre de l'Éducation. De cet engagement collectif pourra surgir une école qui réponde aux signes des temps.

Et pour cela, nous disposons dans notre région de leviers puissants, au primaire et au secondaire : plus de 12 000 enseignantes et enseignants, quelques centaines de cadres scolaires et autant de conseillers pédagogiques et de spécialistes, quelque 4 500 employés de soutien, répartis dans plus de 470 établissements, au service de 208 421 élèves. La mobilisation éclairée, active et concertée de ces ressources autour d'un objectif commun fortifie nos espoirs quant à l'avenir de l'école.

Le directeur régional,

Claude Fortier

Janvier 1994

NOUVEAU SOUFFLE DANS LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE

Mettre le cœur au service de l'intelligence

L'approche coopérative comme moyen de développer l'estime de soi des élèves

À la Commission scolaire de Châteauguay, l'année scolaire 1992-1993 a été l'occasion pour des groupes d'élèves du primaire et du secondaire de participer à un projet de recherche-action visant le développement de l'estime de soi.

Il s'agissait d'expérimenter une approche pédagogique permettant l'exploitation et le développement des stratégies affectives nécessaires à l'augmentation de l'estime de soi chez les élèves. Cette approche est appelée «pédagogie de la coopération».

Traditionnellement, l'école a été préoccupée par le développement des aptitudes intellectuelles des élèves. Son approche pédagogique a toujours privilégié les modèles qui favorisent un tel développement.

Sans doute, cette dernière approche fait appel à la dimension affective de l'élève, surtout au regard des règlements ou des règles de vie qu'elle établit, mais, quand il est question des apprentissages, elle remonte vite du cœur à la tête. Pour l'école, parler du développement des dispositions affectives et sociales, c'est parler d'un domaine qui relève surtout des parents à la maison et, à l'école, des psychologues, des travailleuses sociales ou des travailleurs sociaux et des responsables des cours de formation personnelle et sociale, de formation morale et d'enseignement religieux. Or, l'estime de soi fait partie de ce champ de développement.

On constate pourtant que les élèves qui abandonnent leurs études au secondaire présentent généralement une estime de soi négative due notamment à des échecs répétés. Et force nous est de reconnaître que, en règle générale, les enseignantes et les enseignants ne sont pas outillés pour dépister les élèves dont l'estime de soi est négative et pour intervenir efficacement auprès d'elles ou auprès d'eux.

C'est ce qui a incité la Commission scolaire de Châteauguay à tenter l'application de la pédagogie de la coopération dans certaines de ses classes, au primaire et au secondaire. L'expérimentation lui semblait d'autant plus intéressante que des recherches s'imposent toujours pour vérifier l'hypothèse des tenants de l'approche coopérative vue comme moyen de développer l'estime de soi des élèves.

En novembre 1992, la Commission scolaire procédait au choix des écoles d'expérimentation; à la formation de groupes expérimentaux et de groupes témoins; à la formation des enseignantes et des enseignants à la pédagogie de coopération; à leur formation, également, quant au développement de l'estime de soi chez les enfants et chez les jeunes.

En décembre, un instrument de mesure de l'estime de soi était créé.

Dès janvier 1993, le projet était lancé dans les classes d'expérimentation.

Entre mars et mai, les enseignantes engagées dans le projet participaient à six rencontres d'une demi-journée chacune animées par le chercheur responsable de la formation; ces rencontres étaient l'occasion de préparer le matériel pédagogique nécessaire à l'expérimentation, de réfléchir sur les difficultés rencontrées en classe et de mettre en commun les solutions trouvées.

L'expérimentation s'est faite au rythme de 2 séances de 45 minutes par semaine, au minimum, sur une période de 11 semaines.

Voici une idée de la démarche suivie: l'enseignante divise sa classe en groupes de quatre élèves; elle donne à chaque membre du groupe un numéro — 1, 2, 3, 4 — et une tâche particulière; ces groupes sont appelés les «groupes d'origine». Après avoir lu le texte qui leur a été donné, les numéros 1 de chaque groupe d'origine se regroupent et discutent de la meilleure façon de comprendre et d'exécuter la tâche demandée; ce regroupement se nomme «groupe d'experts». Les numéros 2, 3 et 4 des groupes d'origine se regroupent également en groupes d'experts et agissent de même.

Après un temps déterminé par l'enseignante, les membres des groupes d'experts se séparent, reconstituent leur groupe d'origine et partagent l'information qu'ils ont recueillie avec les membres de leur équipe. Chaque élève du groupe d'origine présente un court résumé oral de l'ensemble du travail demandé; il s'agit là d'une responsabilité individuelle. Puis le groupe d'origine procède, pour chacun de ses membres, à l'évaluation des aptitudes sociales visées par l'activité réalisée.

Voici quelques-unes des aptitudes sociales visées: une seule personne parle à la fois; on se déplace sans bruit; on parle à voix basse; on donne à chacune et à chacun la chance de s'exprimer; on laisse l'autre parler sans l'interrompre; on parle à tour de rôle; on écoute ce que l'autre dit; on encourage l'autre à s'exprimer, etc.

Dans leur évaluation, les enseignantes ont signalé certains avantages obtenus grâce à cette expérimentation:

- Le groupe est plus chaleureux, plus compréhensif, plus engagé dans son apprentissage (1re secondaire).
- Le point le plus important est l'interdépendance positive: il y a très peu d'animosité à l'intérieur du groupe. Le fait pour les élèves d'avoir à partager leurs connaissances pour réussir a entraîné un respect de l'autre, une valorisation de soi, une attention et une concentration plus soutenues et un très fort sentiment d'appartenance au groupe. Les enfants sont à l'aise pour exprimer leur point de vue puisqu'ils savent qu'ils seront écoutés sans être jugés. Même à 8 et 9 ans, les enfants sont devenus très habiles dans l'auto-évaluation de leur comportement. Ils ont développé un esprit critique sur leur expérience personnelle et sont capables de se fixer des objectifs pour le lendemain (3e année du primaire).
- Meilleure communication entre les élèves et avec l'enseignant;
- Affirmation positive accrue chez les élèves (une forte majorité des élèves s'expriment dans leur différence d'ÊTRE);
- Écoute attentive plus importante;
- Prise de conscience de l'intérêt qu'il y a à travailler avec un élève qu'on ne connaît pas et de l'importance qu'il y a de le connaître;
- Apprentissage remarquable du travail d'équipe;
- Sentiment d'appartenance et de solidarité plus marqué;
- Goût de travailler de cette façon pour la majorité des élèves;

De l'estime de soi

Qu'est-ce que l'estime de soi? C'est le jugement relativement constant qu'une personne porte sur elle-même et qui se manifeste par une attitude favorable à son propre égard.

Quels sont les facteurs de l'estime de soi?

- **L'appartenance**, déterminée par le degré d'attention, de respect et d'acceptation que reçoit la personne des autres, attitudes qui sont significatives pour elle;
- **Le pouvoir**, fait des réussites antérieures et du statut social et économique de la personne;
- **Les défenses**, faites de l'habileté de la personne à préserver son estime de soi, ce qui lui permet de réduire son anxiété et de maintenir son équilibre (d'après Rosenberg[1] et Coopersmith[2]).

Quels sont les fondements de l'estime de soi?

- **Le besoin de sécurité**: la personne sait à quoi s'attendre d'un événement ou d'un changement et se sent confortable dans son environnement;
- **Le besoin d'identité**: la personne est consciente de ses forces et de ses faiblesses et éprouve un sentiment de fierté par rapport à elle-même;
- **Le besoin d'appartenance**: la personne se sent intégrée à son groupe et en partage les valeurs et les aspirations;
- **Le besoin d'un but**: la personne se donne des objectifs, travaille à les atteindre, y consent les efforts voulus et est confiante dans l'avenir;
- **Le besoin de compétence**: la personne a le sentiment qu'elle peut prendre les décisions appropriées et réussir les tâches qui lui sont confiées (d'après Reasoner[3]).

1. M. ROSENBERG, *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton N.J. Princeton University Press, 1965.
2. S.R. COOPERSMITH, *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco (Calif.), W.H. Freeman, 1967.
3. R.W. REASONER, *Building Self-Esteem*. CA: Consulting Psychologists Press, 1986.

- Meilleure qualité de vie en classe;
- Chaleur humaine (2e secondaire).

Sur le plan scientifique, une analyse des résultats des prétests et des posttests effectués sur les groupes expérimentaux et les groupes témoins permet de conclure que l'application de la pédagogie de coopération a un effet positif sur l'augmentation de l'estime de soi chez les élèves soumis à l'expérimentation.

Cela est vrai chez les élèves du primaire et chez ceux du cheminement particulier. Mais, étant donné qu'un problème technique est survenu quand les élèves de 2e secondaire ont passé leur prétest, il n'est pas possible de tirer des conclusions significatives au regard de ces groupes.

Les résultats pourraient être encore plus probants, si les enseignantes avaient maîtrisé davantage les techniques de cette forme de pédagogie.

Un fait demeure révélateur, quant à l'intérêt qu'a fait naître l'expérimentation: les enseignantes qui s'y sont engagées ont accepté de suivre une session de perfectionnement, durant leurs vacances d'été, à l'Université McGill, en pédagogie de la coopération. Elles comptent ainsi augmenter leur compétence afin de poursuivre leur expérience de façon encore plus concluante en 1993-1994.

L'école et l'estime de soi

Comment l'école peut-elle favoriser, chez l'enfant, le développement de l'estime de soi?

- Par la création d'une atmosphère empreinte de sécurité en classe;
- Par l'établissement de règles de vie et de limites clairement définies;
- Par le maintien d'un climat de respect et de confiance;
- Par la reconnaissance dans les faits de l'identité propre de chaque élève et par l'exploitation positive de la diversité des personnalités qui forment le groupe;
- Par le travail de groupe et la mise en valeur de l'esprit de coopération entre élèves;
- Par l'amélioration, chez les élèves, de leur capacité de se donner des buts réalistes, de travailler à les atteindre, de faire des choix, de prendre des décisions, de s'évaluer par eux-mêmes.

(d'après Reasoner)

Enseigner : scénarios pour un métier renouvelé

La pédagogie par projet : réflexions sur l'interdisciplinarité et pistes d'application

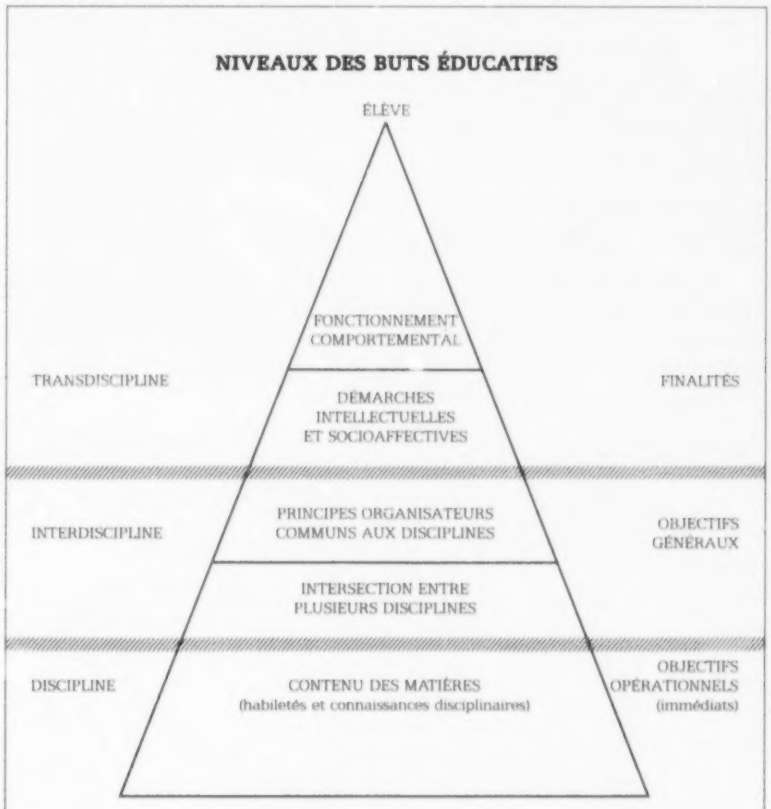
En 1992, conformément au Plan d'action du ministère de l'Éducation, la Direction régionale de la Montérégie a réservé 20 p. 100 de la somme accordée à la région pour financer des projets provenant des commissions scolaires. Profitant de cette possibilité, trois conseillères pédagogiques de la Commission scolaire de Châteauguay — M[mes] Huguette Dansereau, sciences de la nature, Diane Chagnon-Fontille, mathématique et Aline Boulanger, français — ont présenté un projet intitulé « La pédagogie par projet : facteur de changement ? »

Nos discussions de « corridor » tournaient souvent autour des similitudes dans les démarches d'apprentissage des différents programmes. De plus, nous avions souvent des demandes d'enseignantes et d'enseignants du primaire sur des possibilités d'intégration des matières, demandes auxquelles nous ne pouvions répondre de façon adéquate. La participation de l'une de nous au colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec sur l'interdisciplinarité nous a incitées à chercher du perfectionnement dans ce domaine. Ce sont ces différents événements qui nous ont amenées à présenter ce projet conformément au Plan d'action.

Nous avons souvent constaté que les changements dans les approches pédagogiques ne pouvaient s'établir de façon durable, faute de lieu de réflexion et de concertation entre les enseignantes et les enseignants. Le projet consistait à créer un groupe de recherche sur l'interdisciplinarité. Pour nous, l'interdisciplinarité ne se situe pas sur le plan de l'intégration des connaissances ou des savoirs, mais sur le plan du développement des « capacités méthodologiques fondamentales » (Philippe Meirieu, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau, 1992*). Nous entendons favoriser le développement de ces habiletés à l'aide de la démarche d'intégration des apprentissages proposée par M[me] Suzanne Francoeur-Bellavance *(Pour une transdisciplinarité au primaire, Interdisciplinarité : différents points de vue,* Mondial, 1986).

Nous avons choisi cette démarche parce qu'elle place l'élève au cœur du processus et qu'elle vise son comportement d'apprenant plutôt que l'acquisition de connaissances. Le schéma ci-dessous résume bien le cadre théorique dans lequel s'inscrit la démarche proposée par M[me] Suzanne Francoeur-Bellavance.

La démarche proposée par M[me] Suzanne Francoeur-Bellavance favorise le travail en projet. Dans cette démarche, le projet se définit comme un « ensemble d'opérations qui vise une réalisation précise, dans un contexte particulier et dans un laps de temps déterminé.[1] » Le point de départ des projets n'est pas nécessairement un objectif spécifique de programmes



(Suzanne FRANCOEUR-BELLAVANCE, « La transdisciplinarité au primaire : une traduction des finalités de l'éducation », *L'interdisciplinarité au primaire : une voie d'avenir ?* Sherbrooke, Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 1992, p. 89.)

d'étude, mais un problème signifiant et motivant. «Pour réaliser un projet, l'élève doit résoudre une pluralité de problèmes liés les uns aux autres[2].»

Une fois que le problème est posé, par l'enseignante, par l'enseignant ou par le groupe d'élèves, la démarche comporte trois temps. Premier temps, «le temps global est la phase de libération des connaissances, des intérêts, des idées (déballage[3]).» Cette étape s'effectue en grand groupe et permet de dégager les projets possibles à partir de l'intérêt manifesté par les élèves. Le deuxième temps de la démarche est le travail sur le projet proprement dit; c'est le «temps analytique: phase de recherche et de découvertes[4]». En équipes, les élèves se consacrent à la collecte de données et commencent à les analyser, d'une part, pour ne retenir que les éléments d'information essentiels à l'atteinte de leur but et, d'autre part, pour commencer l'établissement de relations entre les données retenues. Le temps synthétique, troisième temps de la démarche, est la «phase de structuration et d'intégration des nouvelles connaissances[5]». Le travail d'équipe se poursuit et les élèves doivent traiter les informations recueillies à l'étape précédente. Il ne s'agit pas d'ordonner les données retenues pour les communiquer, mais de s'approprier les nouvelles connaissances pour en construire «un tout cohérent, en vue d'une communication[6]».

On peut constater que cette démarche engagera les enseignantes et enseignants d'une façon fort différente d'une approche pédagogique plus traditionnelle. Dans ce genre d'approche, on doit se transformer en «interrogateur méthodologique» pour aider les élèves à faire de véritables apprentissages. Les objectifs ne sont pas planifiés à l'avance, ils «s'imposent» tout au long des différents projets. Il n'est pas nécessaire de fournir une liste d'objectifs sur laquelle les élèves cocheraient ceux qu'ils ont touchés au cours du projet. Une telle pratique nous renseigne seulement sur les objectifs qui ont été «traités» et non sur ceux qui ont été atteints.

Les rencontres du groupe de recherche étaient consacrées à l'objectivation de l'application de la démarche en classe, à de la formation sur la démarche et sur l'interdisciplinarité. Les premières rencontres nous ont permis de nous donner une première compréhension des différents termes: intégration des matières, interdisciplinarité, pluridisciplinarité, etc. Nous avons aussi discuté sur nos motivations respectives, quant à nos intérêts et à nos préoccupations. M[me] Fabienne Dubé, qui travaille avec *Défi mathématique*, nous a dit qu'elle voulait revoir l'étincelle dans les yeux de ses élèves dans toutes les matières et non pas seulement lorsqu'elle travaille la mathématique. Au cours de l'expérimentation de la démarche dans la classe, différents aspects sont ressortis, aspects qui ont donné lieu à des discussions dans presque toutes nos rencontres.

LE TRAVAIL D'ÉQUIPE

La démarche proposée au groupe de recherche implique des interactions dans la classe: en grand groupe, au moment du temps global, pour cerner la problématique et proposer des projets; en équipe, pour la réalisation des projets.

Le travail d'équipe a donc été l'objet de plusieurs constatations et préoccupations. Les enseignantes de 2[e] année ont découvert que des élèves de cet âge pouvaient travailler en équipe et parvenir à une réalisation commune. Cependant, les problèmes rencontrés par leurs élèves et ceux des classes de deuxième cycle étaient les mêmes: respect de l'autre, véritable partage des tâches, entraide, etc. Il s'est donc manifesté un besoin de perfectionnement quant à la gestion du travail d'équipe.

L'ÉVALUATION

La question de l'évaluation a été soulevée assez rapidement au début de nos rencontres. Comme nous avons un bulletin de type traditionnel, nous nous demandions comment évaluer les projets et à quelles matières attribuer les notes. Cet aspect est assez difficile à fixer d'avance puisque nous ne pouvons pas savoir quels seront les projets de chacune des équipes, quelle forme de communication sera choisie, et ce, même si la problématique est commune.

Une des rencontres avec M[me] Suzanne Francoeur-Bellavance nous a aidées à clarifier en partie cette question. M[me] Bellavance signalait que nous pourrions imposer une forme de communication si nous désirions évaluer une production écrite ou orale. Il reste cependant encore beaucoup de points obscurs; par exemple, comment noter des projets différents dont le point de départ est en sciences de la nature, puisque les élèves n'ont pas nécessairement travaillé les mêmes objectifs? Comment s'assurer que tous les élèves travailleront tous les objectifs? Est-ce une préoccupation légitime?

Comme on peut le constater, les pratiques habituelles d'évaluation fondées sur les connaissances «déteignent» sur nos approches pédagogiques et nous invitent à une réflexion sur le sujet.

Malgré toutes ces interrogations, les membres du groupe ont apporté certains témoignages sur les résultats de leurs élèves dans un contexte d'évaluation traditionnelle qui sont assez rassurants; ainsi, M[me] Lili Bouchard, qui a décidé de ne pas prendre de moment particulier de révision avec ses élèves pour leur faire passer une série d'examens d'étape, a constaté qu'ils avaient de meilleurs résultats. Elle a donc observé qu'ils étaient capables de transferts et que l'initiation par les connaissances ou par les objectifs n'était pas nécessairement la meilleure.

Les élèves de M[me] Fabienne Dubé (2[e] année) ont aussi fait preuve de transfert. Sans qu'elle le leur enseigne spécialement, ils avaient commencé à annoter leurs textes au cours de leurs lectures liées à un projet. Au moment de l'examen de fin d'année en lecture, ils ont demandé à M[me] Dubé s'ils pouvaient annoter leur texte.

LA CLASSE ET L'ÉCOLE

Le travail en projet a mis les membres enseignants du groupe de recherche en face de certaines difficultés. Un premier aspect, qui est ressorti assez rapidement, est le manque d'espace. Le travail d'équipe entraîne souvent un besoin d'espace; or, il n'y a pas, dans les écoles, de locaux libres que les élèves pourraient utiliser au besoin. Il appartient donc aux enseignantes et aux enseignants de gérer l'espace disponible et de trouver des solutions ponctuelles.

Selon la nature du projet, les élèves peuvent avoir besoin de circuler dans l'école. Comment organiser cette circulation alors que ce n'est qu'un petit groupe qui peut avoir ce besoin? Dans ce cas, une sensibilisation de l'équipe de gestion de l'école pourrait faciliter la conduite de ces va-et-vient.

Aller à la bibliothèque peut aussi être un problème puisqu'elle n'est pas accessible en tout temps. Encore une fois, les besoins des élèves sur ce chapitre peuvent varier beaucoup d'une équipe à l'autre et d'un projet à l'autre. Il n'est donc pas pensable de planifier la visite à la bibliothèque à des moments fixes en disant aux élèves de ramasser leurs questions et leurs vérifications pour ces moments. Les élèves du premier cycle ont un besoin supplémentaire d'aller à la bibliothèque. En effet, leurs capacités de lecture les empêchent de consulter efficacement certains ouvrages de référence plus complexes. Ils ont besoin d'adultes qui puissent les aider à trouver et à comprendre certains éléments d'information.

Comme on a pu le voir au long de ces pages, la pédagogie par projet est une approche qui exige une certaine rigueur et qui occasionne certaines remises en question autant de la relation pédagogique que des pratiques d'évaluation et de la vie de l'école. Cependant, tous les membres enseignants du groupe de recherche ont témoigné de l'effet positif de cette pédagogie sur la motivation de leurs élèves. Les élèves se responsabilisent à l'égard de leurs apprentissages dans un tel contexte; ils adoptent des attitudes différentes à l'égard de l'école, qui font ressortir des aspects de leur personnalité qui sont invisibles dans une approche plus traditionnelle.

Les membres du groupe de recherche ont aussi constaté que leur approche pédagogique pouvait jouer un rôle sur la motivation de leurs élèves. Cette prise de conscience les a amenés à vouloir continuer de travailler de cette façon. Finalement, le lieu de réflexion que nous leur avons fourni, grâce aux sommes que nous avons obtenues, est jugé fondamental si nous voulons que la réflexion d'ordre pédagogique qui a été entamée puisse porter d'autres fruits à plus long terme. Ce bilan nous encourage à poursuivre la démarche, à élargir même l'accès au groupe de recherche.

Aline Boulanger, pour le groupe de recherche en interdisciplinarité, Lili Bouchard, Paule Chantal, Huguette Dansereau, Gabriel Demers, Fabienne Dubé, Diane Chagnon-Fontille, Christiane Labrie, Marie Sicard, Commission scolaire de Châteauguay.

---

1. R. LEGENDRE. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2e édition, Montréal, Guérin, 1993, p. 1040.
2. *Ibid.* p. 90.
3. S. FRANCOEUR-BELLAVANCE. *Pour une transdisciplinarité au primaire, Interdisciplinarité : différents points de vue*, Mondial, 1986, p. 45.
4. *Ibid.* p. 45.
5. *Ibid.* p. 45.
6. *Ibid.* p. 45.

Quand l'intelligence de nos enfants est en sommeil...

L'API (actualisation du potentiel intellectuel) invite l'enseignant à prendre le relais des médiations perdues

«Les spécialistes de l'intelligence affirment que les enfants d'aujourd'hui sont plus intelligents que nous l'étions à leur âge; nos enseignants possèdent une meilleure qualification et plus d'expérience que jamais; nos programmes et nos méthodes d'enseignement sont de plus en plus perfectionnés. Pourtant, les taux d'échec et d'abandon scolaire ne cessent d'augmenter. Comment faut-il expliquer un tel paradoxe?»

La question en exergue est posée par MM. Pierre Audy, François Ruph et Mario Richard, coauteurs de l'article dont elle a été tirée, article intitulé «La prévention des échecs et des abandons scolaires par l'actualisation du potentiel intellectuel (API)», paru dans la *Revue québécoise de psychologie* (vol. 14, n° 1, 1993).

Ces auteurs, après avoir considéré comme réels, mais secondaires, les facteurs d'échec et d'abandon invoqués traditionnellement, soulignent la prépondérance du rôle joué par la baisse, dans les familles, du niveau de médiation de la capacité cognitive, des principes de vie, de la signification et des concepts. Les enfants d'aujourd'hui, à cause de l'accélération de l'effritement du tissu social, sont privés des médiateurs naturels qu'étaient les grands-parents, les parents, la fratrie, etc., par qui se faisait traditionnellement la transmission de plus de 80 stratégies de résolution de problèmes, de plus d'une centaine de principes de vie, d'une multitude de concepts et d'explications sur le sens de ce qui nous entoure et sur la vie en général. À cause de cette baisse de médiation dans les familles, de plus en plus d'enfants ne possèdent pas les outils de base pour apprendre et pour profiter de l'enseignement offert.

Ce qui vient d'être énoncé se comprend mieux si nous reprenons l'essentiel des conclusions d'une recherche faite aux États-Unis et dont nous parlent les auteurs susmentionnés dans leur article.

Des enfants de 200 familles asiatiques socio-économiquement pauvres, arrivés aux États-Unis depuis une quarantaine de mois, obtiennent d'excellents résultats en mathématique et des résultats moyens en anglais, même s'ils ignoraient tout de cette langue trois ans plus tôt.

Pour les chercheurs de Harvard, ces résultats sont d'autant plus surprenants que ces enfants fréquentent des écoles de milieux socioculturels très défavorisés, tel le Bronx, dans la région de New York.

Ils concluent avec justesse que c'est dans la famille qu'il faut chercher la cause d'un tel rendement, comme c'est dans la famille ou plutôt dans l'effritement de celle-ci que se trouvent les causes de l'échec et de l'abandon scolaire.

La description qu'ils font des familles asiatiques en question nous intéresse d'autant plus que celles-ci ressemblent étrangement à la famille québécoise d'il y a 30 ans: «les enfants font leurs devoirs en même temps, assis autour de la table de cuisine sous l'étroite surveillance d'un parent ou d'un des grands-parents. La valorisation de la réussite scolaire et les valeurs s'y rattachant sont essentiellement les mêmes, soit la discipline, l'effort, la persévérance, le souci du travail bien fait, etc.»

Depuis plusieurs années, M. Pierre Audy, professeur de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, poursuit des recherches qui ont permis la création d'un programme d'actualisation du potentiel intellectuel (API). Son approche intègre avec bonheur les éléments complémentaires des modèles de Feuerstein et de Sternberg. M. Audy est convaincu que l'application de son programme peut remédier en partie à la situation d'échec et d'abandon scolaires que nous connaissons au Québec.

Les faits semblent lui donner raison, si l'on considère qu'à l'heure actuelle plus de 1 700 personnes utilisent son programme de façon concluante dans une quarantaine de commissions scolaires du Québec.

Le programme API se donne à l'intérieur de leçons qu'on appelle «leçons de médiation». Le matériel de base utilisé avec l'élève ressemble peu au matériel pédagogique utilisé habituellement dans une classe. Il représente un défi et suscite chez l'élève de l'intérêt et le goût de réussir. Mais après une trentaine de leçons, on encourage l'utilisation du contenu scolaire comme prétexte à la médiation. L'enseignante est la médiatrice, l'enseignant, le médiateur.

Cette médiatrice ou ce médiateur, pour garantir la portée de sa leçon, doit respecter trois conditions:

- Définir et communiquer clairement l'intention poursuivie par l'activité que feront les élèves; s'assurer que l'intention est bien comprise et qu'il s'établit une rétroaction entre la médiatrice ou le médiateur et ses élèves;
- Donner du sens à ce que l'on fait, aux concepts utilisés, aux consignes données; amener les élèves à poser des questions et à s'interroger sur le comment et le pourquoi des choses;
- Fournir le plus souvent possible, durant l'activité, des exemples d'application dans différents domaines de la stratégie à l'étude, pour permettre aux élèves de répondre aux fameuses questions: «À quoi ça sert?». «Comment ça peut servir?»

En principe, une leçon de médiation dure de 50 à 60 minutes et comporte 4 étapes:

- L'entrée en matière — prise de contact, résumé de l'activité précédente, lien de celle-ci avec l'activité actuelle, amorce de cette nouvelle activité, présentation de son but, clarification du vocabulaire et des concepts (il s'agit de faire prendre conscience à l'élève de l'importance d'atteindre le but de la leçon);
- La résolution d'un problème par la réalisation d'une activité prétexte (il s'agit d'amener l'élève à prendre conscience de l'importance de la stratégie ou du principe de vie à acquérir et de lui fournir des occasions de l'exercer);
- L'objectivation (il s'agit d'amener l'élève à dégager un principe qui peut être généralisé et à imaginer des applications éventuelles);
- Le retour sur les acquis de la leçon (il s'agit, pour la médiatrice ou le médiateur, de résumer et de conclure la leçon et *d'aider l'élève à planifier ses transferts entre les leçons).*

Les auteurs de l'article dont nous avons tiré l'essentiel de ce qui précède concluent en ces termes: «La plupart des interventions visant la prévention des échecs et abandons scolaires sont vaines parce qu'elles reposent sur un faux postulat. En effet, trop d'intervenants demeurent persuadés qu'une réforme des programmes ou des méthodes d'enseignement ou d'encadrement permettra d'améliorer la situation. À notre avis, ces mesures seront futiles tant et aussi longtemps que nous n'aurons pas compensé la baisse de la médiation des stratégies de résolution de problèmes, des principes de vie, de la signification et des concepts dans les familles québécoises.»

Le programme API est encore jeune, mais il a déjà été expérimenté avec un réel succès non seulement au primaire, mais au secondaire, à l'éducation des adultes, en milieu universitaire. Il fait même l'objet d'expérimentation dans quelques-unes des grandes entreprises québécoises et est en voie d'instauration en France et en Belgique.

Le programme API chez les enfants de 6 à 8 ans

L'école Saint-Eugène en tête de file

La Commission scolaire Saint-Jean-sur-Richelieu expérimente et développe présentement l'une des facettes du programme API à l'école Saint-Eugène. En 1992-1993, M[me] Pauline Bergeron, enseignante de 1[re] année, après s'être initiée à cet égard, appliquait le programme API dans sa classe à titre expérimental. C'était une classe de 22 élèves, dont 7 en rééducation et 5 plus faibles. On a procédé, d'une part, à un enseignement collectif du programme et, d'autre part, à des rencontres de médiation pour un petit groupe de 5 élèves plus faibles.

Cinq rencontres ont eu lieu, également, avec les parents coopérants. L'école ne considère pas qu'il s'agit d'une panacée ou d'une formule magique. Elle n'en attend pas de miracles, mais elle est bien résolue à tout mettre en œuvre pour accorder à l'expérimentation toutes les chances de succès.

Si 1992-1993 a été une année de rodage, 1993-1994 permettra d'évaluer et de mesurer les résultats.

Mais, déjà, on peut pratiquement affirmer que l'expérience sera concluante, si l'on songe qu'en 1993-1994, il y a 50 p. 100 des enseignantes et des enseignants de l'école qui suivent la formation relative à l'API. Ils se sont dits intéressés notamment parce que cette formation leur permettra de se doter d'un langage et d'un agir communs.

Les personnes désireuses d'en savoir plus long sur le programme API peuvent se procurer le numéro de la *Revue québécoise de psychologie* portant sur le sujet (vol. 14, n° 1, 1993). Toute correspondance doit être adressée à:

Revue québécoise de psychologie
Département de psychologie,
Université du Québec à Trois-Rivières
C.P. 500
Trois-Rivières (Québec)
G9A 5H7
Tél.: (819) 376-5085

Une équipe de tuteurs et de tutrices se remettent en question

À l'école secondaire Marguerite-Bourgeoys, de Saint-Jean-sur-Richelieu, après sept ans d'expérience, on a relancé l'activité du tutorat

Nous sommes à l'école secondaire Marguerite-Bourgeoys, de la Commission scolaire Saint-Jean-sur-Richelieu. C'est une école de premier cycle qui accueille quelque 650 élèves, dans des classes de 1re et de 2e secondaire et des groupes de cheminement particulier.

L'équipe de l'école compte une cinquantaine d'enseignantes et d'enseignants, dont 26 jouent le rôle de tutrices et de tuteurs, la plupart de façon volontaire, auprès des 26 groupes d'élèves de l'école.

Depuis plus de sept ans, l'école Marguerite-Bourgeoys applique en effet la formule du tutorat. Présentement, les tutrices et les tuteurs sont libérés de deux heures de cours aux neuf jours afin de mieux répondre à leurs responsabilités auprès des élèves qui leur sont confiés.

En 1re secondaire, une rencontre statutaire des élèves est prévue aux neuf jours; en 2e secondaire, cette rencontre a lieu au besoin et l'enseignant-tuteur intervient à l'occasion d'une période d'enseignement. La formule comporte une intervention sur le plan individuel et une intervention de groupe.

Même si l'école peut se prévaloir d'une expérience de sept ans en matière de tutorat, elle a décidé de faire de l'année scolaire 1992-1993 une année de relance. On s'est donné comme objectif d'augmenter les chances de réussite des élèves en améliorant la qualité du tutorat et la qualité des relations entre les enseignantes, les enseignants et leurs élèves.

Au départ, on a organisé dans l'école une vaste collecte des besoins: toutes les personnes touchées ont pu donner leur avis sur des questions liées à l'enseignement proprement dit et à la relation entre l'enseignante ou l'enseignant et les élèves. On a déterminé les forces — la volonté, la coopération, la responsabilisation — et pointé les faiblesses — l'individualisme, l'insécurité et la perte d'énergie.

Ainsi, on a pris conscience que, pour appliquer plus efficacement le système du tutorat en 2e secondaire, il faudrait apporter des modifications au régime pédagogique de l'école. Le personnel intéressé se mobilise autour de cet objectif et envisage des solutions, par exemple, la possibilité d'adopter le principe de l'horaire rotatif.

L'analyse de la situation a par ailleurs permis au personnel enseignant de constater qu'une clarification des tâches relatives au tutorat s'imposait. On songe donc à se doter d'un guide plus précis quant à la description du rôle que doit exercer une tutrice ou un tuteur.

Cette même analyse a permis de tracer le profil de six types de tutorat qui sont effectivement appliqués dans l'école: chacun est décrit et on a pu préciser le genre d'action auquel il correspond; on a même déterminé son poids réel dans la situation actuelle et le poids qu'on souhaiterait qu'il atteigne en plus ou en moins.

Ainsi, on est assez lucide pour reconnaître la présence du «tutorat avantageux» qui «libère du temps et réalise le minimum», mais on a le courage d'envisager des mesures qui provoqueront sinon sa disparition, du moins la diminution maximale de son poids.

On réalise en revanche que le tutorat d'animation occupe le second rang en importance, mais, compte tenu de sa rentabilité, on tente de tout mettre en œuvre pour qu'il ait encore une plus grande place, et même la première place.

L'analyse débouche sur d'importantes conclusions:

- Il existe une réelle tendance vers un tutorat plus collectif qui se fait grâce à une plus grande collaboration et favorise une meilleure concertation des personnes intéressées;
- Un défi semble s'imposer, qui consiste à prendre les mesures pour diminuer le temps alloué à l'encadrement administratif individuel — gestion des dossiers — ou à l'encadrement d'élèves plus difficiles, qui pourraient être pris en charge autrement ou soumis à une réglementation plus précise.

Ce n'est pas l'imagination qui fait défaut, au sein de l'équipe de l'école Marguerite-Bourgeoys, mais c'est une imagination créatrice doublée de sens pratique qui a débouché sur une série de 32 recommandations nées de l'analyse de situation qu'on a faite et qui visent l'amélioration de la formule du tutorat en vigueur; chacune de ces recommandations est remarquable par son réalisme. Voici, prises au hasard, certaines d'entre elles:

- Se donner moins de règlements, mais s'assurer qu'ils soient mieux appliqués;
- Suivre l'agenda et encourager son utilisation;
- Susciter des rencontres de concertation entre les personnes intéressées; exemple: rencontres d'enseignantes et d'enseignants d'un même groupe d'élèves;

- «Responsabiliser» l'élève au regard de l'application des règlements;
- Prévoir des rencontres par «niveau» animées par la direction;
- Mettre sur pied des rencontres thématiques répondant aux besoins pédagogiques ou autres des enseignantes et des enseignants;
- Se doter d'une organisation par famille.

Une analyse de l'ensemble de ces recommandations permet de constater qu'elles se situent dans l'optique du programme de relance «Vers un tutorat plus actif et plus relationnel». Les objectifs de ce programme sont les suivants:

- Améliorer les capacités des tutrices et des tuteurs pour qu'ils soient plus à l'aise dans leur rôle auprès des élèves;
- Actualiser la perception que se fait le personnel de la «réalité du jeune d'aujourd'hui»;
- Clarifier, dans l'école, les rôles des tuteurs et des tutrices et des personnes responsables des divers autres services;
- Apporter des solutions pouvant améliorer la qualité du tutorat et la qualité des relations adultes-élèves en général;
- Habituer les tutrices et les tuteurs à un type d'animation d'activités qui soit source de satisfaction pour elles et pour eux aussi bien que pour les élèves dont ils ont la charge.

Les éducatrices et les éducateurs de l'école voient bien que, entre l'adulte et la génération montante, le fossé a toujours tendance à s'élargir et à se creuser, que les divergences de culture se font de plus en plus marquées.

Éducatrices et éducateurs accusent une baisse d'énergie dont ils connaissent les facteurs et dont ils savent tenir compte: c'est une question de réalisme. Mais ils avancent, envers et contre tout, le regard fixé sur l'objectif qu'ils ont collectivement décidé d'atteindre.

Un observateur note qu'avec la mise en œuvre de son projet relatif à un tutorat plus actif et l'établissement de relations enseignantes, enseignants et élèves plus personnalisées et plus harmonieuses, l'école peut déjà enregistrer une diminution du nombre d'interventions spéciales de la part des psychologues.

Son double projet peut donc être classé parmi les actions transformatrices à long terme.

Apprendre en jouant, à l'école Saint-Urbain

Pour ses élèves de 1re année, Carmen Parr a créé une cinquantaine d'ateliers, basés sur l'exploitation d'un matériel pédagogique original

Il est intéressant de noter qu'étymologiquement «atelier» est un mot qui nous vient de la langue populaire du XIVe siècle. Il signifie «tas d'éclats de bois», d'où suit «chantier de charpentier».

Un heureux rapprochement peut s'établir entre cette constatation étymologique et les préoccupations de Mme Carmen Parr, enseignante de 1re année à l'école Saint-Urbain de la Commission scolaire des Moissons.

Mme Parr est en effet une personne qui, depuis six ans, fournit la preuve qu'on peut «faire flèche de tout bois», cette expression ne devant être prise, dans les circonstances, que sous son angle positif. De son vaste chantier est sortie une cinquantaine d'ateliers différents basés sur l'emploi d'un matériel éducatif original, diversifié et ludique.

Ces ateliers peuvent se donner sur une période de 10 semaines, à raison de 1 heure 30 minutes par semaine. Fait aussi remarquable qu'intéressant, ils prévoient la participation des parents, à raison de 1 adulte pour 2 enfants. Dix ateliers peuvent avoir lieu en même temps. Après 15 minutes, les enfants changent d'atelier.

Pour que chaque atelier fonctionne bien, la présence d'un parent s'impose. Tout doit être bien planifié, car, s'il manque de parents, il y aura plus que deux enfants par groupe et ce sera moins rentable.

Ce qui est demandé aux parents n'est pas compliqué; ils n'ont besoin d'aucune préparation particulière. Ils peuvent animer le même atelier avec de nouveaux enfants ou se porter responsables d'ateliers différents. Aussi, le fait, pour les enfants, de travailler avec plusieurs personnes favorise leur éveil social.

Mme Parr ne met aucune limite à sa créativité, utilisant les moyens les plus divers — marionnettes, animaux, sports, vêtements, personnages, etc.

Tous ses ateliers ont donné lieu à la constitution de fiches de lecture et visent quatre objectifs:

- Récupérer le matériel éducatif, dans une perspective de recyclage écologique;
- Enrichir les matières;
- Sensibiliser les parents aux problèmes d'apprentissage de leurs enfants;
- Varier la pédagogie.

Il s'agit, en fait, d'une méthode qui consiste à «apprendre en jouant»... et ça marche!

Mme Parr a conçu des ateliers:

- en français parlé;
- en lecture (la lettre, le mot, la phrase, le texte);
- en écriture (le mot, la phrase, le texte);
- en mathématique.

Une classe se met «au courant»

Le récit d'une démarche transdisciplinaire réussie à l'école Saint-Patrice de Sherrington

PAR LISE DUBOIS, CONSEILLÈRE PÉDAGOGIQUE
COMMISSION SCOLAIRE DU GOÉLAND

HYPOTHÈSES DE TRAVAIL

L'idée d'exploiter le thème de l'électricité avec des élèves de l'adaptation scolaire nous est venue de l'intérêt manifesté par des élèves de 10 à 13 ans en difficulté grave d'apprentissage de vouloir connaître le fonctionnement d'appareils électriques tels que grille-pain, radio, etc.

Dès le départ, certaines hypothèses nous sont venues à l'esprit, notamment:

- Quelles sont les interrogations de ces élèves à ce sujet?
- Une approche pédagogique basée sur la démarche scientifique et l'intérêt des élèves permet-elle à ces élèves de faire des apprentissages dans d'autres disciplines?
- Ces élèves peuvent-ils planifier et réaliser un projet à long terme?
- Réaliser un projet sur le thème de l'électricité permet-il l'accroissement de la motivation, de la persévérance, de la curiosité et de la confiance chez les élèves?

C'est donc à partir de ces interrogations que nous avons conçu un projet d'expérimentation s'appuyant sur la démarche scientifique et le projet des élèves en tenant compte des aptitudes des élèves, des objectifs et des démarches des programmes d'études.

CADRE DE TRAVAIL

Nous avons travaillé dans la classe de M^me^ Suzie Bergeron, à l'école Saint-Patrice, qui est située à Sherrington. Cette classe regroupait douze élèves dont les apprentissages en français et en mathématique se situaient au niveau de 2^e^, 3^e^ et 4^e^ année. Durant la première semaine de ce projet, les élèves ont apporté et manipulé des appareils électriques défectueux.

L'organisation physique de la classe a été réaménagée afin de permettre la manipulation quotidienne des appareils.

DÉROULEMENT DU PROJET

La démarche préconisée reposait sur les étapes suivantes:

1) **Mise en situation / libération des idées;**
2) **Exploration / observation;**
3) **Analyse, recherche et apprentissage;**
4) **Synthèse;**
5) **Communication.**

Mise en situation / libération des idées

À la suite d'un temps d'exploration libre où les élèves ont manipulé, discuté, observé des pièces et sondé le «comment ça marche» des appareils, l'enseignante leur a demandé ce qu'ils voulaient connaître de l'électricité. Les élèves ont émis ces idées: inventeur, utilité de l'électricité, exploration de matériel, barrage hydro-électrique, etc.

Après avoir nommé ces idées, les élèves ont manifesté le désir de présenter leurs apprentissages à une expo-sciences, moyen qu'ils avaient déjà utilisé pour diffuser leurs découvertes sur les bestioles.

Après avoir communiqué ces intentions, les élèves et l'enseignante ont dressé une liste du matériel nécessaire à apporter pour observer certaines composantes d'un circuit électrique. Au cours de cette discussion, les élèves ont précisé et corrigé certaines expressions liées à l'électricité, ils ont appris à utiliser le dictionnaire et à en maîtriser la technique de consultation afin de vérifier la signification du terme juste.

Comme les élèves avaient mentionné l'idée de connaître un inventeur, la vie de Thomas Alva Edison leur a été présentée, lecture déjà donnée à des élèves de 5^e^ et de 6^e^ année des classes ordinaires.

Avec l'enseignante, les élèves ont dégagé les caractéristiques importantes de ce texte à caractère informatif. Comme cette lecture a suscité de l'intérêt, les élèves ont proposé d'inventer un objet électrique. Les élèves ont dessiné cet objet et ont communiqué le croquis de leur invention à leurs camarades.

Exploration / observation

À la suite de cette première activité, et, tenant compte du matériel apporté, l'enseignante a proposé aux élèves de dessiner une ampoule telle qu'ils se la représentaient. Afin de comparer leurs représentations, les élèves ont observé l'extérieur et l'intérieur de l'ampoule et en ont désigné les parties. Ils ont dressé la liste des mots se rapportant à l'ampoule et ont encerclé les mots à apprendre en orthographe d'usage. Cette observation a permis l'émergence des questions suivantes: Une ampoule s'allume-t-elle sans globe de verre? Une ampoule s'allume-t-elle sans filament? Peut-on remplacer un filament par un fil de laine d'acier? Afin de répondre à ces questions, en équipe, les élèves ont planifié leurs expériences et, avec l'aide de leur enseignante, ils ont rédigé un tableau des données. À l'aide de ces tableaux, ils ont présenté leurs découvertes aux autres élèves.

À la suite de ces expériences, les élèves ont dessiné l'intérieur d'une pile tel qu'ils se le représentaient avant d'ouvrir la pile et d'en isoler chacune des composantes. Tout en comparant leur premier dessin avec le résultat de

leur observation, les élèves ont appris les termes justes qui se rapportent à la pile. Afin de soutenir cet intérêt, l'enseignante a proposé aux élèves de regarder un film portant sur l'électricité. À la suite de cette présentation, les élèves ont posé la question suivante: Peut-on fabriquer une pile en utilisant des citrons? Afin de répondre à cette question, les élèves ont planifié leurs expériences en équipe, prévu le matériel nécessaire, rédigé un tableau de données et présenté leurs expériences aux autres.

Durant cette première exploration, les élèves ont eu à définir leur tâche au sein d'une équipe, à préciser leurs observations, à manipuler avec soin les objets apportés, à prévoir du matériel, à planifier leurs expériences et à communiquer le résultat de leurs observations ou de leurs découvertes.

Analyse, recherche et apprentissage

Par la suite, manifestant toujours leur intention de présenter leurs apprentissages à une exposition, ils ont utilisé la même démarche afin d'explorer les circuits en série et en parallèle, de découvrir les substances isolantes et les substances conductrices, éléments indispensables à la réalisation d'un montage en électricité.

Synthèse

Pour faire une synthèse de leurs apprentissages, les élèves ont conçu seuls ou en équipes un projet pour l'expo-sciences. À cette fin, les élèves ont dessiné leur projet, prévu le matériel nécessaire à sa réalisation et présenté leur projet à leurs camarades afin de recevoir des suggestions et de le parfaire. Par ailleurs, suivant leur intention de visiter un barrage hydro-électrique, les élèves et l'enseignante ont tracé sur une carte le parcours qu'ils avaient à effectuer pour se rendre au barrage. Ils ont invité un historien de la localité qui leur a fait connaître l'histoire des municipalités situées sur leur parcours. Les élèves ont rédigé une courte synthèse portant sur chacune de ces municipalités à l'aide de l'exposé enregistré sur vidéocassette.

Communication et diffusion

Durant la semaine précédant l'exposition, les élèves ont dressé la liste des sujets qu'avait pour objet l'expo-sciences et ont choisi le projet qu'ils voulaient animer. Voici les sujets qui ont été retenus par les élèves:

- En route vers Beauharnois;
- Des projets électriques;
- Des citrons électriques;
- Un inventeur (Thomas Alva Edison);
- Une histoire merveilleuse.

De plus, ils avaient à prévoir le matériel nécessaire à la préparation de leur stand en fonction de l'objectif de présentation.

Dans l'intention d'inviter la population à l'expo-sciences, les élèves ont créé des affiches, ils les ont placées à différents endroits dans l'école et dans la municipalité, et ils ont rédigé des lettres d'invitation.

ÉVALUATION

Au fil du déroulement de ce projet, les élèves ont appris à travailler en équipe en découvrant la nécessité et l'importance de faire appel à chacun pour l'atteinte des objectifs du projet. Cette interaction constante a permis de découvrir les aptitudes de chacun et a eu pour effet chez ces élèves d'augmenter leur estime de soi, de diminuer leurs problèmes de comportement tant dans la classe que dans l'école. Les rencontres nécessitant la participation régulière de la direction de l'école à la réalisation de ce projet a créé un lien de coopération, d'entraide entre les élèves et la direction.

Le taux d'absentéisme n'a pas seulement diminué mais a été presque inexistant. La communication fréquente entre l'école et les parents a nécessité une plus grande participation de ceux-ci.

Un climat de respect s'est installé entre les élèves de l'adaptation scolaire et les élèves des classes ordinaires à cause des discussions, des communications.

À l'évaluation de fin d'année, les résultats de lecture, de production écrite et de mathématique ont augmenté pour chacun des élèves. De plus, les élèves ont réussi l'évaluation sur les composantes des circuits électriques, évaluation passée aux élèves de 5e et de 6e année des classes ordinaires.

En conclusion, nous pouvons affirmer que la réalisation de cette activité pédagogique a dépassé les objectifs que nous nous étions fixés au départ.

COURANT DE DYNAMISME DANS LA VIE SCOLAIRE

Tous différents, tous importants!

Un slogan qui traduit bien les valeurs adoptées dans le projet éducatif de l'école Saint-Jean-Baptiste, à Châteauguay

Il y a quelque chose d'exemplaire dans le fait, pour une école, de rallier tout le monde autour d'un projet commun et, surtout, de remettre chaque année l'ouvrage sur le métier, avec un enthousiasme neuf et des idées nouvelles.

Dès le mois de mai 1990, et tout le long de l'année scolaire 1990-1991, l'école Saint-Jean-Baptiste de la Commission scolaire de Châteauguay mobilisait l'ensemble de son personnel, ses élèves et leurs parents dans une démarche importante : l'élaboration d'un projet éducatif qui soit aux couleurs du milieu.

En architectes responsables, on s'est assis, on a regardé ce qu'était l'école ses valeurs, s'est mis et on s'est interrogé sur ce qu'on voulait en faire.

La réflexion commune a suscité des prises de conscience et permis l'amélioration de la qualité des communications entre toutes les personnes engagées.

On s'est d'abord rendu à une évidence : il n'y aurait pas d'école s'il n'y avait pas d'enfants. Par voie de conséquence, on en a conclu que l'enfant ne peut être que le centre de l'école, de ses préoccupations et de son action.

Le slogan adopté et toujours en vigueur traduit bien ce constat : «À l'école Saint-Jean-Baptiste, tous différents, tous importants».

La reconnaissance de ce préalable faisant consensus, on a décidé d'articuler l'ensemble du projet éducatif de l'école autour de cinq valeurs:

- L'estime de soi;
- L'engagement personnel;
- La satisfaction de soi;
- Le respect de l'autre;
- Le respect de l'environnement.

On n'estime que ce que l'on connaît bien: des activités sont conçues et organisées, qui permet aux enfants de reconnaître leurs qualités et d'en tirer profit; les enfants prennent conscience de leurs aptitudes et de leurs talents, ils les exploitent et leurs travaux sont affichés; ces réussites font naître la satisfaction de soi et incitent leurs auteurs à se lancer dans de nouvelles réalisations; les enfants, parce qu'ils apprennent à s'estimer personnellement, à reconnaître leurs succès et à en être fiers, développent une attitude de confiance en soi qui leur permet de mieux voir les autres, d'apprécier ce qu'ils sont et ce qu'ils font, de les estimer et de les respecter; s'estimant personnellement et mutuellement et prenant conscience des avantages que représente le fait de vivre en respectant les autres, les enfants sont tout à fait en mesure de reconnaître l'effet que peut avoir un environnement agréable sur leur vie quotidienne; ils apprennent donc qu'il est rentable, pour chacune et pour chacun, de respecter les choses — mobilier, classe, école, lieux communautaires, cour de récréation, arbres, fleurs et arbustes, etc. — et de contribuer même à leur entretien et à l'embellissement de leur environnement.

De la théorie, tout cela? Sans doute — il en faut toujours un peu — mais une théorie qui se concrétise dans la pratique quotidienne, semaine après semaine, saison après saison, année après année:

- En 1991-1992, c'est la réalisation du projet «élève vedette». Chaque semaine, dans chaque classe, on choisit une ou un élève vedette. Tous les élèves du groupe s'appliquent à découvrir la qualité dominante et le talent particulier de l'élève vedette. Celle-ci ou celui-ci apprend à reconnaître les éléments positifs de sa personnalité et les points forts de son travail scolaire et à en discuter avec la directrice de l'école. Plusieurs parents écrivent de belles lettres à leurs enfants, soulignant leurs qualités. Les éducatrices et les éducateurs de l'école adoptent une attitude de respect et de confiance à l'endroit de l'élève qui, parce qu'on le reconnaît comme une personne «unique», se voit et se croit capable de réussites toujours plus stimulantes et plus mobilisatrices.
- En 1992-1993, les élèves sont amenés à choisir, parmi leurs travaux, ceux dont ils sont le plus fiers. Ces travaux sont affichés; tout le monde, même leurs parents, peuvent les admirer. On se reconnaît dans ses aptitudes et on apprend à reconnaître les autres dans les leurs.

En complément à cette activité, on se donne en classe des temps de réflexion où chaque élève prend conscience de ses forces, des aspects qu'il y aurait lieu d'améliorer et des moyens à prendre pour y arriver. Les parents sont encore associés à cette démarche et aident leur enfant à faire leur auto-évaluation.

On soupèse aussi la valeur de son groupe; on se donne des objectifs précis de classe; un système reposant sur l'émulation récompense les efforts et relance l'action.

On tient compte des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage: eux aussi sont «importants dans leurs différences». Ils sont amenés à reconnaître leurs difficultés, à recourir aux services de rattrapage ou d'orthopédagogie qui leur sont offerts et à en apprécier les bienfaits. Comparés à eux seuls, ces élèves apprennent à goûter les joies de leurs réussites, si minimes soient-elles.

- En 1993-1994, l'école orientera son plan d'action sur l'estime de soi. Un programme expérimenté avec succès au DSC de l'Hôpital Sainte-Justine sera mis en œuvre. Ce programme rejoint tout à fait les orientations que s'est données et que poursuit l'école depuis trois ans; ses cinq valeurs fondamentales y trouvent leur profit. Tout le personnel de l'école, les élèves et leurs parents mettront encore une fois l'ouvrage sur le métier, dans la concertation, l'enthousiasme et la créativité. Et on pourra continuer à dire, dans les mots et par les faits, qu'«à l'école Saint-Jean-Baptiste, tous différents, tous importants» sont les enfants.

Technoville : un projet domiciliaire inusité

À la polyvalente Louis-Philippe-Paré, de Châteauguay, le cours d'initiation à la technologie captive les élèves

Les enseignants responsables du cours d'initiation à la technologie (IAT), à l'école secondaire Louis-Philippe-Paré de la Commission scolaire de Châteauguay, sont en voie de transformer radicalement l'opinion qu'on pouvait avoir de ce type d'enseignement.

Ces enseignants, dans l'élaboration de leur projet, sont partis d'un double constat :

- De plus en plus, la technologie crée des emplois et favorise une activité économique où la créativité est presque une marque de commerce ;
- La technologie est une matière carrefour où voisinent, avec les connaissances et les habiletés propres à cette discipline, celles qui sont liées à l'enseignement du français, de la mathématique et des sciences.

D'où la nécessité de tout mettre en œuvre pour que le cours d'IAT arrive non seulement à captiver les élèves qui le suivent, mais à leur assurer une intégration harmonieuse dans la société technologique de l'an 2000.

Ils se sont mis au travail, soutenus par la directrice de leur école, et le plan d'action qu'ils ont conçu est un succès, si l'on considère la forte participation des élèves : réussir, par exemple, à retenir une centaine d'élèves à l'école, volontairement, en dehors de l'horaire, pendant deux semaines, pour mener à bien un projet, c'est tout un exploit !

Mais qu'est-ce que ces enseignants peuvent bien proposer de si extraordinaire à leurs élèves pour les accrocher de la sorte ?

Lisons donc en quoi consiste chacun des trois volets du projet d'enseignement de l'architecture qu'ils ont imaginé et nous comprendrons.

PREMIER VOLET : L'INITIATION À LA TECHNOLOGIE EN 3e SECONDAIRE

Conformément au module 2 du programme actuel d'IAT, les élèves de 3e secondaire doivent réaliser un plan de localisation d'une maison unifamiliale. Pour atteindre cet objectif, ils doivent apprendre les rudiments du dessin technique, de la structure et de la classification des maisons unifamiliales et multifamiliales, ainsi que les rudiments de l'aménagement d'un territoire donné.

L'originalité du projet consiste à inscrire ces apprentissages à l'intérieur d'un projet domiciliaire plus vaste : celui d'une ville imaginaire baptisée Technoville. Chaque enseignant devient le conseiller municipal d'un quartier de Technoville. Chacun de ses élèves doit en assurer le développement en y achetant un terrain. L'élève doit élaborer son plan de localisation en respectant les règlements municipaux de Technoville, s'il veut se voir accorder le permis de construction par l'inspecteur.

Dans l'élaboration de son projet, l'élève, tout en respectant les règles de la science et de la technologie ainsi que les règlements municipaux, doit prendre des dizaines de décisions. Cela a pour effet de lui assurer la maîtrise de ses apprentissages ; son engagement personnel s'en ressent.

Il faut signaler que ce projet s'intègre dans une démarche de formation fondamentale et globale. Les élèves doivent faire une production individuelle (plan de localisation) à l'intérieur d'un projet collectif (Technoville), ce qui favorise les relations interpersonnelles et développe le sens communautaire et le civisme. Par exemple, les voisins qui n'appartiennent pas nécessairement à la même classe doivent se donner rendez-vous pour faire des arrangements au sujet de la haie ou de la clôture, aux limites de leurs terrains ; les résidents d'une même rue doivent lui donner un nom. De plus, une saine complicité s'installe entre les élèves et leurs enseignants, qui jouent différents rôles, selon les scénarios (conseiller municipal, inspecteur, préposé au bureau des permis, etc.).

L'utilisation de documents authentiques et les jeux de rôles rendent la simulation d'une situation réelle tellement crédible que les apprentissages au cours d'IAT deviennent très importants pour les élèves ; leur motivation s'en trouve accrue d'autant. La question « À quoi ça sert d'apprendre ça ? » ne se pose plus. La mise en pratique des apprentissages dans le monde du travail devient évidente.

DEUXIÈME VOLET : L'ÉDUCATION TECHNOLOGIQUE EN 4e SECONDAIRE

Les élèves de 4e secondaire, par équipes de trois, forment une entreprise pour laquelle ils trouvent un nom et imaginent une carte professionnelle originale. Ils doivent produire le cahier des plans et la maquette complète d'une maison unifamiliale sur un terrain paysager, à partir des exigences du programme d'éducation technologique du MEQ et des commandes formulées par une entreprise extérieure.

TROISIÈME VOLET : LE PARRAINAGE PAR L'ENTREPRISE PRIVÉE

Créer des liens entre l'école et l'entreprise privée est un moyen d'unir des énergies dans l'atteinte d'objectifs communs. De plus en plus, l'industrie prend conscience du rôle positif qu'elle peut jouer dans la formation des jeunes, en stimulant leur goût d'apprendre et, ainsi, en participant à la prévention du décrochage scolaire.

C'est dans ce sens que la compagnie Remax a montré un réel intérêt à parrainer le dossier «Technologie», à l'école secondaire Louis-Philippe-Paré. Après avoir vu les lieux, l'équipement, la qualité des réalisations des élèves, après avoir discuté avec les enseignants et la direction de l'école, le représentant de la compagnie a fait preuve d'enthousiasme à l'idée d'un échange de services.

Les élèves de 4e secondaire devront produire deux maquettes, selon les commandes d'une entreprise non pas fictive, mais bien réelle, cette fois : Remax. Cette compagnie s'en servira pour illustrer ses produits et convaincre d'éventuels acheteurs. Les maquettes signées du nom de l'école seront utilisées dans le milieu et déborderont le contexte scolaire.

Quoi de plus stimulant, pour les élèves, qu'un réel partenariat avec le monde de l'industrie ?

Les enseignants de technologie de l'école secondaire Louis-Philippe-Paré ont fait montre d'une véritable intuition et d'un sens pratique remarquable, en mettant en pratique avant la lettre les orientations du futur programme d'IAT qui fut présenté au dernier congrès de leur association. Fiers de leur réussite, ils ont l'intention de partager avec leurs collègues du Québec les fruits de leur expérience, à l'occasion du prochain congrès.

Dix-huit ans d'activité théâtrale à la polyvalente Beauharnois

Chaque année, une trentaine de jeunes de 5e secondaire optent pour le théâtre au bénéfice de tous les élèves de la Commission scolaire des Moissons

La revue *Vie pédagogique*, dans son numéro 84 de mai-juin 1993, consacrait l'équivalent de trois pages — neuf colonnes de texte — à l'expérience unique qui se vit depuis dix-sept ans à la polyvalente Beauharnois de la Commission scolaire des Moissons.

Dans cet article intitulé «L'atelier-théâtre: une démarche d'engagement et de responsabilisation», les auteurs, MM. Michel Dulong et André Lazure, donnent un aperçu de ce que fut et de ce qu'est le cours de théâtre offert aux élèves de 5e secondaire de la polyvalente, dans le contexte du cours à option de français communication.

Ce qu'on apprend, en lisant cet article, c'est que des jeunes, par le théâtre, se donnent une occasion unique d'engagement social, d'éducation au sens des responsabilités, d'affirmation de soi.

Ce qu'on apprend, c'est que l'atelier-théâtre réussit à mobiliser non seulement des élèves de 5e secondaire, leurs enseignantes et leurs enseignants, mais l'école tout entière, quantité de ressources des services de la Commission scolaire, les parents, les enseignantes et les enseignants du primaire qui assurent la préparation des élèves spectateurs, la population de tout Beauharnois qui assiste massivement aux six représentations offertes au grand public, les organismes et clubs sociaux de la région pour qui des représentations spéciales sont prévues. Voilà bien la preuve que «les arts sont un véhicule privilégié pour rapprocher les gens».

Ce qu'on apprend, c'est que l'atelier-théâtre est école d'initiation des jeunes du primaire au théâtre, école de formation à la vie des élèves directement visés, occasion d'interdisciplinarité, ouverture sur le monde, si l'on songe que les élèves ont souvent l'occasion de se produire hors des murs de leur école, hors des frontières du Québec même, puisqu'ils se sont retrouvés en France à quelques reprises.

Ce qu'on apprend enfin, c'est qu'à juste titre l'atelier-théâtre a remporté des mentions et des prix aussi prestigieux que stimulants. Et l'aventure se poursuit depuis dix-sept ans.

Et l'on ne craint pas l'engagement social, au sein de cette équipe: les problèmes des adolescents ont été posés; la condition féminine a été abordée; la brûlante question du racisme vient d'être lancée, en 1993, avec *Ben Galarneau*, pièce construite à partir d'un amalgame de *Salut Galarneau* et de *Ben Ur*, deux classiques québécois que nous devons respectivement à Jacques Godbout et Jean Barbeau. L'acteur principal était un des trois Noirs qui fréquentent la polyvalente.

Comme c'est maintenant la coutume, les élèves du second cycle du primaire des dix écoles de la Commission scolaire sont venus voir le spectacle. Ils avaient été préparés à cette fin par leurs enseignantes et leurs enseignants, à l'aide d'un cahier pédagogique qu'on a pris l'habitude d'élaborer chaque année, pour maximiser l'expérience de la scène qu'on permet aux enfants de vivre. Le personnel enseignant, comme par le passé, a su assurer un suivi de l'événement.

Annuellement, l'«option théâtre» touche une trentaine d'élèves de 5e secondaire. Deux personnes y enseignent. Des élèves de cheminement particulier sont mis à contribution, soit ceux et celles de l'atelier de bois et de l'atelier de couture. Les groupes de musique collaborent également au spectacle. Chaque année, grâce au théâtre, l'école devient un chantier bourdonnant de créativité.

En 1994, on fera de nouveau preuve d'engagement social: les spectatrices et les spectateurs auront encore une fois l'occasion de réfléchir, puisque la pièce qu'on a choisi de monter portera sur le suicide.

La commission scolaire, consciente des vertus formatrices de l'atelier-théâtre, y contribue financièrement; elle assure notamment 50 p. 100 du salaire d'un enseignant. L'organisation dispose par ailleurs d'un budget autonome de 20 000 $ qui est géré par le Conseil d'orientation de l'école.

Si tous les élèves de la région profitent des retombées de cette activité, ceux et celles de l'«option théâtre» en bénéficient davantage puisqu'ils acquièrent une véritable expérience de la scène. Mais leur formation générale n'en est pas pour autant mise en veilleuse: une fiche d'évaluation hebdomadaire a été conçue en vue de suivre de façon privilégiée l'évolution de leur cheminement. Et tout en s'enrichissant culturellement, ces élèves sont associés à une démarche d'amélioration de la qualité du français dans leur milieu.

En 1993-1994, le flambeau passe des mains de M. André Lazure à celles de M[me] Renée Lévesque, qui devient responsable de l'«option théâtre». Et le rideau se lève sur une dix-huitième année d'activité théâtrale qui s'annonce pleine de promesses!

Fini le bizutage!

Place à l'intégration chaleureuse!

À la polyvalente Ozias-Leduc, de Mont-Saint-Hilaire, de grands élèves, membres du comité Envol, parrainent efficacement les nouveaux venus et collaborent à leur intégration harmonieuse

Entrer au secondaire, ce n'est pas aussi facile que de chausser ses patins...

Les élèves qui s'y amènent évoluaient encore il y a deux mois dans un milieu qui leur était plus que familier; souvent, ils s'y trouvaient depuis sept ans et leur dernière année d'école au primaire avait été «l'année par excellence». On leur avait donné des responsabilités, ils étaient les «grands» et les «grandes», on les citait comme modèles. Du jour au lendemain, sans trop de préparation, on les déracine, ils deviennent les «petits» et les «petites» d'une école aux dimensions souvent impressionnantes où l'on peut même se perdre; l'organisation y est complexe; les enseignantes et enseignants pour un même groupe y sont aussi nombreux qu'il y a de matières à l'horaire. Et pour couronner le tout, ces élèves sont aux prises avec les transformations biologiques et psychologiques de l'adolescence — un âge que l'on dit «à problèmes» et que l'on qualifie parfois «d'âge ingrat»...

On comprend que beaucoup de ces jeunes se sentent mal à l'aise, souffrent d'insécurité sinon d'anxiété, soient perdus dans un univers où ils connaissent relativement peu de compagnes ou de compagnons.

À la polyvalente Ozias-Leduc, de la Commission scolaire de l'Argile Bleue, Olier, l'animateur de pastorale, et Jean-Philippe, un des enseignants — c'est ainsi qu'on les appelle —, sont sensibles à ce que vivent ces jeunes; ils savent que c'est «dur, dur» d'être une nouvelle ou un nouveau, au secondaire.

Ils ont donc pris une bonne partie de l'année 1992-1993 pour fignoler un projet qui avait germé, au départ, dans la tête de l'animateur de pastorale; un projet qui vise l'intégration harmonieuse des nouveaux élèves au secondaire et qui connaît sa première année de mise en œuvre et de fonctionnement en 1993-1994.

Voyons de quoi ce projet retourne. Il s'agit de la création d'un comité — le comité Envol — dont les membres ont comme rôle ou responsabilité:

- d'accueillir les élèves de 1re secondaire, de les mettre à l'aise, de diminuer au maximum leur degré d'anxiété;
- de leur accorder de l'attention et de leur offrir une présence amicale et sécurisante;
- de leur permettre de s'intégrer harmonieusement à leur nouveau milieu;

- de porter une attention particulière, tout au long de l'année, à celles et à ceux qui vivront des problèmes plus aigus de solitude, de tristesse, de découragement, d'échec et parfois même de rejet;
- de diriger les cas plus épineux vers les personnes-ressources aptes à les aider — psychologue, travailleur social, conseiller d'orientation.

Responsabilités délicates, s'il en est! Aussi, n'entre pas qui veut dans le comité Envol.

Les candidates et les candidats doivent être de 4e secondaire et, au départ, ils doivent montrer des dispositions très particulières pour la discrétion, l'autonomie, la serviabilité, le goût de l'engagement, la disponibilité, l'esprit d'équipe, le sens des responsabilités. Ils doivent être reconnus, dans l'école, pour leur bonne réputation et leur intégrité.

La sélection des candidates et des candidats potentiels est assurée par les deux animateurs, Olier et Jean-Philippe, à partir des suggestions qui leur sont faites par les enseignantes et les enseignants de 4e secondaire, et des membres du comité Envol déjà en place, le cas échéant; à partir aussi de leur propre choix. Cela fait plusieurs listes de noms.

Les deux animateurs dressent une nouvelle liste constituée des noms qui reviennent le plus souvent. Ils procèdent ensuite par élimination, en ne gardant que 25 noms. Une entrevue individuelle a lieu avec chacune et chacun des 25 élèves. À partir des critères susmentionnés, les animateurs sélectionnent finalement douze élèves qui formeront le comité Envol. Ils communiquent leur choix aux élèves intéressés; la liste est remise aux membres de la direction de l'école et communiquée à l'ensemble du personnel de l'école. On profite d'une occasion spéciale au cours de laquelle la direction de l'école remet aux membres du comité un passeport qui leur permet de circuler plus librement dans l'école; les deux animateurs veillent à ce qu'il n'y ait pas d'excès d'utilisation de ce sauf-conduit.

Une session de formation de deux jours est offerte aux membres du comité. Ces jeunes vivent alors une véritable initiation, en expérimentant, par des activités appropriées, des attitudes telles que la fidélité à ses propres valeurs, le respect des valeurs d'autrui, la confiance mutuelle, la compréhension de l'autre, la capacité d'apprivoisement, la reconnaissance et l'appréciation de l'autre dans ses différences, l'aptitude à réagir adéquatement en cas de conflits, le sens des responsabilités, etc.

La formation et le soutien des jeunes du comité Envol ne s'arrêtent pas avec la fin de ce stage. On a prévu une «journée de motivation» à la fin du mois d'octobre; une activité de relance en janvier; une rencontre en avril, où seront dévoilés les noms des futu s membres du comité; ce stage d'évaluation du travail accompli, à la fin de mai, au cours duquel un moment sera prévu pour remercier les membres et leur remettre un petit souvenir qui leur rappellera leur engagement; la remise, par le directeur de l'école, à l'occasion du Gala Mérite élève, d'un prix au membre qui se sera le plus distingué.

Tout au long de l'année, les deux animateurs seront toujours prêts à rencontrer individuellement les membres qui le désireront et à leur fournir le soutien nécessaire.

En 1992-1993, les étapes accomplies furent les suivantes:

- Élaboration du projet;
- Remise du d- ument au directeur de l'école, au cours d'un entretien de sensibilisation au projet;
- Rencontre des deux directrices adjointes, pour les informer du projet et s'assurer de leur appui;
- Choix, effectué par le responsable, d'une enseignante ou d'un enseignant de 1re secondaire qui animera le comité;
- Présentation du projet aux enseignantes et aux enseignants de 4e et de 1re secondaire;
- Mise sur pied du comité;
- Formation des membres du comité.

C'est l'euphorie!

Le téléphone sonne — nous sommes le 29 septembre 1993 — et au bout du fil, la voix qui parle du comité Envol déborde d'enthousiasme: «C'est l'euphorie, s'exclame Olier — car c'est bien lui, — la satisfaction est totale! Tout est nettement différent à l'école.»

C'est confirmé: Envol a permis l'établissement de liens très étroits entre «nouveaux» et «anciens».

L'atmosphère à l'école n'est plus la même et tout le monde s'en rend compte. Un exemple: comme par le passé, le service de pastorale organise un stage de réflexion pour les élèves de 1re secondaire. Il y a des inscriptions pour deux stages, alors que l'an dernier il a fallu remuer ciel et terre pour recruter vingt élèves. C'est qu'on forme déjà bloc!

Le comité Envol vient de vivre son stage de relance. L'expérience a été unique, pour les participantes et les participants, riches de tout ce que le début de l'année leur a apporté. Un fait étrange est survenu: l'arrivée inopinée d'un clochard plus ou moins perturbateur a provoqué chez les jeunes des réactions de toutes sortes. Ils n'ont pas attendu le temps de retour sur l'événement pour faire leur autocritique. C'est spontanément qu'ils ont analysé leur comportement et tiré des leçons de ce qui s'était passé.

Autre fait intéressant et révélateur: une équipe de l'ONF vient à l'école, le 5 octobre prochain; elle veut rencontrer le comité Envol pour discuter sur l'expérience qu'on y vit.

On a souvent dit que «le bien ne fait pas de bruit». C'est possible, mais il semble que, dans les circonstances actuelles, «il fait parler de lui»...

L'école protestante : une formule gagnante?

Quelques collègues de la Commission scolaire South Shore dressent le profil d'une école passionnément vouée à la réussite de ses élèves

On trouve en Montérégie une soixantaine d'établissements scolaires anglophones, administrés par trois commissions scolaires protestantes et treize commissions scolaires catholiques, et fréquentés par 17 626 élèves. Ces écoles présentent un taux enviable de réussite, même dans les milieux moins favorisés. À l'occasion d'une table ronde avec trois collègues de la Commission scolaire South Shore, nous avons cherché à connaître les raisons de ce succès, en passant en revue les différents aspects de la vie scolaire. Ces représentants ont tenu à souligner que leur témoignage engageait autant les écoles françaises que les écoles anglaises, puisque 35 p. 100 des effectifs relève du secteur francophone de la commission scolaire. Il se dégage de ces discussions quelques grandes lignes qui recoupent en partie la réalité de l'école francophone, mais nous croyons qu'on peut y discerner quelques caractéristiques propres à ces concitoyens de langue anglaise, qui fournissent ainsi une contribution originale à notre recherche des moyens d'assurer la réussite éducative du plus grand nombre d'élèves possible.

Le présent compte rendu fournit un résumé assez fidèle des échanges de vues. Néanmoins, hors du contexte, il paraît brosser un tableau idyllique aux couleurs triomphalistes, trahissant ainsi la perspective dans laquelle s'inscrivaient de bonne foi nos collègues. Ceux-ci estimaient que le milieu scolaire protestant se trouve confronté aux difficultés normales du fonctionnement d'une école dans la société d'aujourd'hui, avec ses tensions, ses incertitudes, ses insécurités, et que tout n'y est évidemment pas rose. Mais nous les invitions expressément à mettre en lumière les facteurs positifs de réussite qu'on observe dans le réseau scolaire protestant.

UNE ÉCOLE CHOYÉE ET ATTACHANTE

On observe chez les protestants une nette propension à faire de l'école un milieu de vie agréable. On investit volontiers dans l'aménagement physique. Chaque établissement a ses traits propres; sa couleur locale est mise en valeur; les élèves sont généralement fiers d'affirmer leur sentiment d'appartenance. Facteur favorable : les conditions démographiques multiplient les écoles de petite taille. Or, comme chacun sait, *small is beautiful*.

La stratégie administrative tend à canaliser vers l'élève toutes les ressources humaines et matérielles disponibles. Ce principe guide constamment les choix des gestionnaires. Il donne lieu par exemple à des échanges spontanés entre les établissements du réseau afin d'assurer un partage équitable des moyens. Peut-être explique-t-il aussi la relative modestie des centres administratifs des commissions scolaires en question.

Il résulte de cette politique que, généralement, l'école protestante est attrayante, que l'élève aime la fréquenter, s'y sent chez lui et manifeste une fierté d'en faire partie.

DES PÉDAGOGUES À L'AFFÛT

Pour l'enseignante et l'enseignant du secteur protestant, une chose importe : l'élève doit réussir, et, pour ce faire, tout doit être mis en œuvre, pendant et après la classe, et les fins de semaine, s'il le faut. Les programmes d'enseignement du Ministère sont considérés comme un minimum; on se préoccupe d'en enrichir les contenus.

On ne se satisfait pas, par ailleurs, des approches pédagogiques proposées; on tente de les diversifier le plus possible.

Dans les sessions de perfectionnement auxquelles ils participent, enseignantes et enseignants demandent qu'on les initie à des approches plus globales; ils veulent être au courant de ce qui se fait de neuf et de ce qui se fait de mieux, aujourd'hui, en matière d'éducation. Bref, ils sont en recherche constante. Ainsi, au moment de l'instauration du programme de français, langue seconde, les enseignantes et les enseignants ont insisté pour avoir le plus d'outils possible; ils voulaient une pluralité d'approches afin de pouvoir rejoindre la totalité de leurs élèves.

UN ENCADREMENT FERME

La discipline appliquée par l'école protestante peut être considérée comme un des atouts de sa réussite. L'encadrement y est très structuré; on y exige le respect des règlements. Ces règlements, tout le monde les connaît et consent les efforts qu'il faut pour qu'ils soient appliqués partout et suivis par tous les élèves. Celles ou ceux qui tentent de passer outre sont rappelés à l'ordre. En tout temps, on sait où doit être chaque élève; on repère aussitôt l'élève qui n'est pas là où son horaire indique qu'il devrait être. Parce que la réaction est presque immédiate à l'école, la réponse venant de la maison est rapide et efficace, de la part des parents. À la longue, l'élève en arrive à se convaincre que c'est pour elle-même ou pour lui-même qu'on tient à sa présence au lieu «x», si son horaire le prévoit. Sa réaction, finalement, consiste à se dire : «Je suis importante — je suis important — et c'est pour cela

qu'on tient à ce que je sois et que je reste à l'école». Bien sûr, on fait face aux mêmes problèmes qu'ailleurs — violence, bandes, drogue, etc. — mais il existe une tradition de concertation et de collaboration famille-école qui facilite la recherche et la mise en œuvre des solutions ou des remèdes.

LA RELATION MAÎTRE-ÉLÈVES

Dans le secteur protestant, les relations entre les élèves et les adultes laissent peu de place à la familiarité. Si l'atmosphère est cordiale, en classe, elle ne fait jamais «copain-copain». Les élèves n'appellent pas les enseignantes et les enseignants par leur prénom, mais par leur nom. La tenue vestimentaire des adultes n'est pas la même que celle des élèves. Les rôles ne sont pas confondus; le professeur est toujours le professeur. Cela est vrai même quand les élèves participent à leurs activités parascolaires, sous l'animation de leurs maîtres. Tout est plus clair ainsi: l'enseignante ou l'enseignant n'a pas à dépenser des énergies pour retrouver une autorité que la camaraderie d'un instant aurait pu entamer.

LES ACTIVITÉS PARASCOLAIRES

Il existe, au secteur protestant, une très ancienne tradition quant à l'organisation d'activités parascolaires. Parmi celles-ci, on trouve en premier lieu l'organisation sportive qui a permis à plusieurs élèves potentiellement décrocheurs de trouver une nouvelle motivation et un intérêt qui ont assuré leur persévérance. Les parascolaires font partie des mœurs du personnel enseignant, qui y consacre une part plus ou moins importante de son temps; l'activité théâtrale, par exemple, exige plus de temps que l'animation d'un club d'échecs. Mais on ne calcule pas son temps. Tout est mis en œuvre pour assurer la bonne marche de ces activités.

Ainsi, les élèves peuvent profiter de plusieurs départs d'autobus scolaires pour, entrer chez eux, après la tenue de leurs activités. Quand la cloche annonce la fin des cours, l'école continue de vivre et d'intéresser. Une des personnes, autour de la table, évoque son intégration au secteur protestant, après plusieurs années d'expérience en enseignement: «Je fus étonné que l'une des premières choses dont on s'informe, me concernant, soit le domaine où j'avais davantage le goût et les aptitudes pour assumer la responsabilité d'une activité parascolaire. J'ai opté pour le théâtre et j'y mets beaucoup de temps. Mon emploi du temps, aujourd'hui, est de beaucoup plus chargé qu'autrefois, mais je suis plus heureux et plus satisfait, compte tenu des dividendes que j'en retire. La qualité des contacts que j'y noue avec mes élèves influe sur l'attitude de ceux-ci en classe; leur motivation est plus grande, de même que la considération qu'ils ont pour moi; je n'ai pas de discipline à faire; surtout, les résultats de mes élèves s'en ressentent.»

Le grand mérite des activités parascolaires, c'est de créer chez les élèves un très fort sentiment d'appartenance. Ils sont attachés à leur école; celle-ci a toutes les apparences et offre tous les avantages d'un milieu familial harmonieux où il fait bon vivre. Comment pourrait-on songer à décrocher d'un milieu où l'on se sent bien et heureux?

LE STYLE ADMINISTRATIF

Le style de la direction, au secteur protestant, se caractérise pas son sens pratique, son pragmatisme. On n'y est pas très fort sur les grilles complexes... n'en déplaise aux esprits cartésiens. On y est direct, concis, peu formel. Et surtout, tout est orienté vers l'élève. Quand il est question de donner le feu vert pour un projet, on se demande automatiquement et premièrement quelles répercussions il aura dans la classe et sur les élèves mêmes; c'est le critère dominant.

Les membres de la direction eux-mêmes sont très proches des élèves. On voit la directrice ou le directeur à l'entrée, le matin, pour souhaiter le bonjour à tout le monde; à la sortie, le soir, pour saluer les élèves; dans les corridors, pendant les récréations; à la cafétéria, à l'heure du dîner. Les élèves connaissent leur directrice ou leur directeur; quand ils en reçoivent une remarque, une remontrance, une punition, une récompense, ils savent que c'est en connaissance de cause que cette décision est prise; de telles interventions sont acceptées parce qu'elles viennent d'une personne qui n'est pas étrangère à ce qu'ils vivent.

Mais la directrice ou le directeur reste toujours la directrice ou le directeur.

Les relations entre la direction et son personnel visent la compréhension et la collaboration. Le sens de l'équipe est très marqué; l'ordre hiérarchique a peu d'importance. On forme une équipe où toutes et tous, quelles que soient leurs fonctions, ont le même droit d'intervention et jouissent de la même attention de la part de leurs collègues de travail; ce qui n'est évidemment pas un bouclier à l'épreuve des conflits. Dans les situations conflictuelles, le dialogue a préséance sur la confrontation.

L'ENGAGEMENT DES PARENTS

Une autre tradition, en milieu anglophone, c'est l'engagement des parents pour tout ce qui touche l'école. Les parents ont toujours suivi de très près ce qui se faisait à l'école. Ils n'ont jamais eu la tentation de céder la responsabilité de l'éducation et même de l'enseignement à qui que ce soit d'autre, si compétent soit-il. Ils s'intéressent au «quoi», au «pourquoi» et au «comment», non pas parce qu'ils n'ont pas confiance ou parce qu'ils ont l'esprit de critique, mais parce qu'ils veulent savoir et parce qu'ils ont le sens critique. L'enseignante ou l'enseignant qui décide d'exploiter telle méthode ou telle démarche doit être en possession de tous les arguments qui en justifient le bien-fondé. Mais quand les parents ont compris et sont gagnés, ils s'engagent à fond.

Les parents sont donc très présents à l'école; ils participent aux activités, font partie de comités, organisent même des collectes de fonds pour soutenir les projets d'école qui jouissent de leur appui. Ils sont surtout très présents pour leurs enfants, en les soutenant dans leurs efforts et en les guidant lorsque vient pour eux l'heure des travaux scolaires à domicile.

Les liens entre les parents et le personnel enseignant sont étroits, constants et constructifs.

LA PARTICIPATION DES ÉLÈVES

Les élèves sont aussi très engagés dans leur école. Ils siègent aux comités qui les concernent. Ils ont leur mot à dire dans l'élaboration des règlements de leur établissement. Quand vient le temps de les mettre en pratique, ils savent à quoi s'en tenir.

Les élèves ont la possibilité de participer à leur propre conseil d'école. Ils peuvent ainsi développer leur aptitude au leadership en dirigeant des activités parascolaires, avec l'appui d'un conseiller adulte. Dans ce sens, ils peuvent vraiment orienter la vie scolaire.

On l'a dit plus haut, les élèves ne sont jamais pressés de quitter leur école, compte tenu de tous les centres d'intérêt qui y sont prévus.

LA VOCATION ENSEIGNANTE

Comme partout ailleurs, les enseignantes et les enseignants du secteur protestant ont un objectif : faire en sorte que leurs élèves réussissent. Ils ont comme priorité de se maintenir à jour. Ils savent que s'ils ne veulent pas changer et s'adapter, leurs élèves vont les y obliger en les remettant en question.

Les enseignantes et les enseignants jouissent d'une bonne marge de manœuvre dans leur classe ; ce qu'on leur demande, c'est de pouvoir justifier les choix qu'ils font et défendre les positions qu'ils prennent. Parce qu'ils sont très engagés, ils manifestent beaucoup de disponibilité pour leurs élèves.

À l'occasion des congrès auxquels ils assistent, ils poursuivent leur formation : on y parle de pédagogie, de démarches pédagogiques et de méthodes nouvelles, des programmes d'enseignement, des activités éducatives, etc. Il y a peu de place pour des débats politiques ou des discussions interminables sur les conditions de travail. Sans doute, ils ont vécu des conflits de travail, ils ont connu des grèves déchirantes, mais la responsabilité des conflits a rarement été imputée à la direction de l'école.

L'échange de vues se termine sur une affirmation qui semble faire consensus autour de la table : le succès des élèves se joue entre les quatre murs de la classe ; l'enseignante et l'enseignant en sont les maîtres d'œuvre. Peu importent les programmes, les bons « profs » font réussir leurs élèves.

Participants de la table ronde

Commission scolaire South Shore :

Anna Cicotosto, coordonnatrice des services aux élèves
Michel Lafontaine, conseiller pédagogique
Jean Suffield, directrice générale adjointe

Direction régionale de la Montérégie (MEQ) :

Jacques Désautels
Paul Francoeur
Brian Webb

Sainte-Clotilde, une école d'avant-garde

Où les enfants ne s'ennuient pas à l'heure du dîner et des élèves de 5e année prêtent main-forte en lecture à une quinzaine d'élèves de 2e année

L'école Sainte-Clotilde de la Commission scolaire des Moissons est un établissement fort agréable qu'on a rénové en 1985. On y prodigue éducation et enseignement à un effectif assez stable de quelque 200 élèves. L'école pourrait en recevoir de 250 à 275. Fait particulier, on y trouve une maternelle quatre ans que fréquentaient une dizaine d'enfants, en 1992-1993.

Cet établissement est au service d'un milieu dont la population se situe économiquement sous la moyenne. Dans le passé, la violence y montrait régulièrement les cornes et l'école y était peu valorisée.

Comme pour faire contrepoids à cette situation sociale peu reluisante, le personnel de l'école a su se mobiliser, en offrant aux enfants l'occasion de participer à des projets aussi nombreux que variés, tous marqués au coin de la créativité. Ces projets s'inscrivent dans un plan d'action axé sur la réussite éducative. On sent que tout cela n'est pas né d'hier, mais s'inscrit au cœur d'une tradition et reflète des préoccupations solidement enracinées. À titre d'exemples, signalons deux initiatives particulièrement intéressantes.

ANIMATION À L'HEURE DU DÎNER

Depuis cinq ans, de nombreuses activités parascolaires meublent l'heure du dîner — céramique, artisanat, jeux, etc. Des 200 élèves qui fréquentent l'école, 150 y dînent et profitent de cette organisation. Par ces activités, on veut tout simplement contrer la violence et lutter contre les problèmes qu'entraîne immanquablement le désœuvrement.

Fait remarquable, l'animation de ces activités est complètement assumée par les parents qui constituent une équipe de 25 à 30 personnes fidèles au poste tous les midis.

Les enfants s'inscrivent moyennant un coût minime, mais qui sert d'incitatif à la persévérance et à la participation. Ils sont divisés en groupes de 12 à 15. Ces ateliers durent de 30 à 40 minutes. On a même prévu du temps complémentaire pour l'atelier de dessin, le samedi, et pour le sport, le vendredi soir.

Et voilà pour l'éloge de l'à-propos!...

TUTORAT PAR LES CAMARADES D'ÉCOLE

Une quinzaine d'élèves de 2e année éprouvent des difficultés en lecture, problème qu'il faut régler dès qu'il apparaît. Pour venir en aide à ces enfants, on a instauré un système de tutorat fort original. Trois fois par semaine, à raison de vingt minutes chaque fois, de la fin du mois de septembre à la fin du mois de mai, ces élèves rencontrent leur tutrice ou leur tuteur.

Et ces aides bénévoles sont des élèves de 5e année particulièrement forts en classe et qui trouvent, dans un tel parrainage, une occasion unique de valorisation. Leur formation est assurée par l'orthopédagogue qui leur remet un ensemble-ressource que deux enseignants de la Commission scolaire ont créé et qui porte le nom approprié de «Progrès». Une salle est mise à la disposition des autres élèves de 1re année qui peuvent bénéficier du tutorat en travaillant sous la supervision d'élèves de 6e année au laboratoire d'informatique, avec le logiciel *Tuteur*. Les résultats de ce parrainage sont tout à fait excellents.

Sur le plan social, l'heureuse initiative contribue à créer des liens précieux entre les élèves.

Et voilà pour l'éloge du sens pratique!...

Si le phénomène des ions vous intéresse...

L'école Saint-Paul, à Beauharnois, réussit à créer un vaste courant d'intérêt pour les sciences

L'organisation d'une expo-sciences au primaire, annuellement, est-elle en train de s'inscrire parmi les activités périodiques de la Commission scolaire des Moissons?

Chose certaine, en 1992-1993, les élèves du second cycle ont de nouveau été invités à participer à une telle activité à l'intérieur de leur école, d'abord, puis à l'échelle de la Commission scolaire.

L'école Saint-Paul était de nouveau sur les rangs!

En novembre, l'activité était le sujet d'une large publicité, et les élèves étaient invités à s'organiser en équipes de deux et à penser à leur projet. Dans une lettre circulaire, on annonçait l'événement aux parents et on les informait des grandes lignes de l'activité.

Du 30 novembre au 8 février, huit rencontres ont eu lieu, regroupant organisatrices, organisateurs, participantes et participants.

Chacune de ces rencontres a permis de mener à bien les huit opérations suivantes: analyse des projets, planification générale, rédaction et recherche, rédaction et présentation, affichage et création de pancartes, démonstration des équipes, dernière main mise aux projets des équipes, montage général.

Le 12 février, en matinée, c'était fête à l'école: l'expo-sciences y battait son plein; les enfants de maternelle et les élèves du premier cycle participaient à la visite et leurs grands yeux émerveillés auraient convaincu tout observateur qu'une relève se préparait, par le truchement de ces petites et de ces petits.

Deux équipes par classe avaient été sélectionnées par les élèves mêmes, et non par un jury comme on l'avait initialement prévu.

Des 36 équipes de 2 élèves qui étaient à la ligne de départ, 14 demeuraient en piste à l'arrivée; les filles et les garçons y étaient représentés en parts égales.

Les 15 et 16 février, 13 de ces 14 équipes affichaient les couleurs de leur école à l'expo-sciences de la Commission scolaire.

Huit écoles primaires sur dix possibles présentaient des candidates et des candidats. Au total, 68 élèves, formant 34 équipes, faisaient la démonstration de leurs talents.

Une énumération de certains des thèmes retenus et traités par les élèves de 4e et de 5e année nous donne une idée du sérieux de leur démarche. En 4e année, on s'est intéressé notamment au système d'alimentation électronique (automobile), à la conductibilité en milieu liquide (phénomène des ions), à la cristallisation (marais salants), au fonctionnement et à l'utilisation du périscope.

En 5e année, des recherches ont porté sur le phénomène de la digestion, sur la violence faite aux animaux (expériences en laboratoire), sur la vision (étude et fonctionnement de l'œil), sur l'imprimerie et la fragmentation de l'image en couleurs (quatre couleurs primaires).

L'événement, contrairement à ce qu'on pourrait penser, n'engendre pas de concurrence, mais apparaît plutôt comme un excellent moyen de former les jeunes à la coopération, à la collaboration, au travail d'équipe.

Il va sans dire que si des retombées personnelles résultent de l'expo-sciences pour les participantes et les participants, l'étude même des sciences s'en trouve grandement valorisée.

Pour s'en convaincre, il n'y a qu'à songer aux nombreuses heures de travail qu'ont accomplies spontanément les élèves en dehors de l'horaire, pendant toute la durée du projet.

Et derrière chaque enfant, faut-il le mentionner, il y a l'adulte — enseignante, enseignant, parent — qui accompagne et qui soutient.

Quand je serai grand, quand je serai grande...

À Saint-Damase, tous les élèves du primaire participent à un savant colloque sur leur avenir

À l'école Saint-Damase, de la Commission scolaire Saint-Hyacinthe — Val-Monts, la directrice, M^me^ Nicole Marcoux, le personnel enseignant et le Conseil d'orientation de l'école, préoccupés par le décrochage scolaire — souvent synonyme de «manque de motivation», — ont décidé qu'il n'était pas trop tôt, au primaire, pour lui faire obstacle. Ils ont conçu et réalisé un projet original qui continue d'avoir des retombées dans le milieu.

Ils ont imaginé l'inimaginable: l'organisation d'un colloque permettant de sensibiliser les enfants à l'importance de poursuivre leurs études et de les familiariser avec divers métiers et professions. Bien sûr, tout a été taillé à la mesure des élèves du primaire, de la 1^re^ à la 6^e^ année; on a même fait participer les enfants de l'éducation préscolaire.

Mais, direz-vous, n'est-il pas bien trop tôt pour mettre les enfants en contact avec les métiers et les professions qu'ils exerceront adultes? À l'école Saint-Damase, il semble qu'on soit convaincu du contraire.

L'événement s'est déroulé, les 26 et 27 novembre 1992. Le Conseil d'orientation, la directrice et le personnel de l'école y pensaient depuis un an!

Un nombre impressionnant de personnes et d'organismes y ont mis la main: le personnel de l'école, le Conseil d'orientation, le Comité d'école, la Commission scolaire Saint-Hyacinthe — Val-Monts pour une part des ressources humaines et financières, la Direction régionale de la Montérégie pour une partie importante du financement, le cégep de Saint-Hyacinthe et la Corporation du camp de jour pour ce qui a trait à l'organisation technique — information, conférence de presse, pièce de théâtre d'ouverture, coordination des activités,

évaluation du colloque, etc. —, le Service de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle, Bell Canada, Hydro-Québec, la Caisse populaire Desjardins de Saint-Damase, les ambulanciers, la Sûreté du Québec, les pompiers, la Clinique médicale de Saint-Damase, la compagnie Supervision de Saint-Damase... et tous les bénévoles dont le travail souvent effacé n'en est pas moins essentiel, en pareille circonstance.

Rien n'a été oublié.

Preuve de sérieux, on a d'abord pensé à la préparation des esprits: un cahier pédagogique a été conçu, permettant aux enseignantes et aux enseignants de disposer les enfants à tirer le meilleur parti possible des ateliers qui leur seraient offerts — dix-sept au total — et parmi lesquels ils auraient à choisir.

Et comme on le fait au moment de la tenue de colloques pour le «grand monde», on a remis aux 276 enfants de l'école une fiche de participation présentée dans les formes, mais adaptée à leur âge.

Le colloque lui-même s'est ouvert par une pièce de théâtre créée et réalisée par les Services communautaires du cégep de Saint-Hyacinthe. Le spectacle a su retenir l'attention et captiver l'intérêt du jeune auditoire du début à la fin. Il fut le déclencheur de leur réflexion. L'objectif visé par cette activité de lancement fut atteint: montrer l'importance qu'ont les études sur l'avenir, faire prendre conscience aux élèves des moyens qui existent pour les aider à atteindre leur but et pour surmonter les obstacles qui se présentent sur leur route.

Chaque élève, durant les deux jours du colloque, a eu la possibilité de participer aux activités de dix ateliers de son choix, soit cinq par jour.

Les exposantes animatrices et les exposants animateurs des dix-sept ateliers s'étaient donné le mot pour adapter leur stand et la présentation qu'ils en ont faite à leur jeune auditoire: les grands yeux captivés et les nombreuses questions fusant de toute part ont été la meilleure preuve qu'ils avaient visé juste. «C'est ça qui m'intéresse», «j'aimerais faire ça plus tard» étaient le genre de phrases qu'on pouvait entendre des enfants admiratifs, à l'issue de l'une ou l'autre des présentations auxquelles ils venaient d'assister.

Et de même qu'il y avait eu un précolloque de préparation des enfants, de même il y a eu un postcolloque qui leur a permis d'exprimer leur satisfaction: nombreux sont celles et ceux qui ont pris la plume ou le crayon pour dire combien cette expérience les avait comblés et pour exprimer leur désir de voir l'initiative se renouveler.

ENCADREMENT ET ACCOMPAGNEMENT DES ÉLÈVES

Le groupe de motivation en milieu scolaire

Claude Rivard enrichit le coffre à outils de ceux et celles qui travaillent auprès des élèves en situation d'échec

RIVARD, Claude *Le groupe de motivation en milieu scolaire. Guide d'intervention préventive auprès des décrocheurs potentiels*, LaSalle, Hurtubise HMH, 1992, 142 p.

RIVARD, Claude *Groupe de motivation. Le journal de bord*, LaSalle, Hurtubise HMH, 1992, 65 p.

Voici quelques lignes sur un précieux petit livre intitulé *Le groupe de motivation en milieu scolaire*, écrit par M. Claude Rivard, un éducateur averti et un passionné des jeunes, surtout les décrocheuses et les décrocheurs, au sujet desquels il a déjà publié un premier livre, dans le dessein d'aider les lectrices et les lecteurs à les comprendre et à les aider[1].

Ce nouveau livre est en fait un guide d'intervention préventive auprès des décrocheuses et des décrocheurs potentiels. L'auteur y montre une profonde connaissance de son sujet et un sens pratique remarquable.

La démarche qu'il propose dans son guide s'inspire grandement de l'approche que décrit M^me^ Jeannine Guindon dans son livre sur l'actualisation des forces vitales ou psychologiques[2], mais M. Rivard y exploite également les fruits de son expérience et de ses compétences personnelles: à ses années de travail dans le monde de l'éducation s'ajoutent celles où il a acquis sa formation à l'Institut de formation et de rééducation de Montréal.

L'ouvrage de M. Rivard et la démarche qu'il préconise ont l'immense mérite d'avoir été expérimentés pendant six ans, à l'école Antoine-Brossard de la Commission scolaire de Brossard, auprès de jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ayant subi des échecs scolaires.

L'auteur, en un style clair, simple et précis, nous parle des groupes de motivation, des objectifs qu'il visent, des effectifs cibles à qui ils s'adressent.

Un chapitre sur l'entrevue individuelle de l'élève que pourrait aider le groupe de motivation est remarquable: l'élève, grâce à des questions et à des tableaux pratiques, peut faire le point sur «le rêve d'avenir» qu'il entretient, sa «situation scolaire», sa réalité «psychique», son état «physique», la «gestion de son temps».

Le déroulement des rencontres du groupe de motivation est décrit dans le détail et le texte est accompagné de tableaux qui situent au premier coup d'œil l'ensemble du sujet.

Une place importante est accordée à la pensée positive, mais tout repose sur du concret, en faisant appel à l'expérience même qu'a vécue ou que vit l'élève.

La deuxième partie du guide est composée des quinze exercices qui ouvrent chacune des rencontres du groupe de motivation. Ces exercices sont sensiblement bâtis sur le même modèle; ils comportent:

ÉTAPES	THÈMES	OBJECTIFS	EXERCICES
1. Exploration	Le vouloir L'espérance La compétence	— Me donner des buts; — Trouver des points de repère alimentant mon espérance d'atteindre mes buts; — Prendre conscience de ma capacité de remplir ces buts.	5
2. Compréhension	La compétence La poursuite des buts	— M'aider à persévérer dans la poursuite de mes buts; — M'informer sur les exigences liées aux buts que je me suis fixés.	4
3. Expérimentation	La poursuite des buts	— Prendre des moyens pour atteindre mes buts, à l'aide du matériel proposé dans la «trousse de voyage».	4
4. Actualisation	La fidélité L'amour	— M'aider à devenir autonome; — Être accompagné ou accompagnée dans ce nouveau départ qui comportera peut-être des difficultés; — Être préparé ou préparée à surmonter ces obstacles et, ainsi, à ne pas me décourager; — Accepter de continuer les rencontres qui me sont proposées, si j'ai acquis moins d'autonomie.	2

— un temps de prise de conscience personnelle portant sur un aspect particulier du monde de l'élève ou sur sa propre personne; un questionnaire ou quelques phrases appropriées lui viennent en aide;

— un temps de lecture complémentaire, où le texte proposé est court et adapté aux centres d'intérêts de l'élève;

— un temps de réflexion personnelle que soutiennent et alimentent quelques questions ou quelques courtes phrases inspirées par le texte qui a été lu préalablement;

— un temps de discussions entre participantes et participants sur l'exercice qui a été fait.

L'ensemble de la démarche de quinze rencontres comporte quatre étapes qu'illustre le tableau ci-dessus:

La discussion proprement dite ne débute que lorsque les élèves ont entièrement terminé l'exercice, y compris la lecture complémentaire et la réflexion personnelle, laquelle doit durer un minimum de quinze minutes.

Durant la discussion, l'animatrice ou l'animateur invite chaque élève à partager ses réponses avec le groupe. Comme la richesse de la discussion dépend de la clarté de ces réponses, les élèves sont invités à préciser le plus possible leur pensée. Leurs réponses sont notées au tableau et ils peuvent réagir à celles des autres.

Il se fait alors tout un travail de «pétrissage» dont M. Rivard parle en ces termes:

«Pétrir signifie retourner la pâte et la malaxer. Dans «l'actualisation des forces», ce terme signifie requestionner les participants pour les amener à préciser leurs réponses, mais aussi pour les aider à en saisir toutes les implications. Plus l'animateur dispose de temps, plus le pétrissage peut être raffiné.»

L'intérêt supplémentaire que comporte ce guide, c'est qu'il a son complément qui se présente sous la forme d'un petit cahier conçu pour l'élève. C'est *Le journal de bord* des participantes et des participants au groupe de motivation.

Ce journal reprend certains tableaux du guide, ainsi que les grilles et les questionnaires qui s'adressent à l'élève et lui permettent d'évaluer ses efforts, de visualiser ses succès, de planifier son horaire d'études, etc.

Il comporte surtout les quinze exercices à faire au début des rencontres du groupe de motivation, y compris les lectures complémentaires. Aux endroits prévus à cette fin, des espaces permettent à l'élève de fixer par écrit ses réponses, ses réflexions, ses engagements, etc. Ces écrits lui tiendront lieu de rappel et de stimulant même après que les rencontres du groupe de motivation auront eu lieu. Le «Mot de la fin» de son journal invite d'ailleurs l'élève à faire ce retour:

«Le «Journal de bord» t'appartient. Ton journal renferme tes réflexions personnelles et tes expériences qui te motivent à poursuivre tes objectifs scolaires. Conserve-le et lis-le de temps en temps. Ton «Journal de bord» est, en quelque sorte, un ami intime que tu peux consulter aussi souvent que tu le souhaites. Il te conduira sur le chemin de la réussite scolaire.»

Toute personne que préoccupe le problème du décrochage scolaire et qui désire venir en aide aux élèves qui en sont menacés devrait absolument connaître ces deux ouvrages de M. Claude Rivard — le «guide» et le «journal de bord». Elle y trouverait des ressources qui pourraient faciliter son travail et augmenter ses chances de succès auprès des décrocheurs potentiels.

1. Claude RIVARD. *Les décrocheurs scolaires. Les comprendre, les aider*, LaSalle, Hurtubise HMH, 1991 (2e tirage), 168 p.
2. Jeannine GUINDON. *Vers l'autonomie psychique*, Paris, Fleurus, 1982.

Allô, prof!: une assistance scolaire au moyen de la télévision et du téléphone

À Granby, on a mis au point une formule d'avant-garde. Déjà une série de 26 émissions de 30 minutes vient en aide aux élèves de 6e primaire et de 1re secondaire

Vous avez sans doute entendu parler du projet novateur qui prend forme dans la Montérégie, sous l'impulsion dynamique d'éducatrices et d'éducateurs de la Commission scolaire des Cantons, à laquelle se sont associées les Commissions scolaires Davignon, de Marieville et Provençal.

Eh oui! grâce à la télévision communautaire, les élèves de 6e primaire et de 1re secondaire pourront enfin, avec le temps, voir tomber le mur de l'isolement qui les entoure trop souvent à «l'heure des devoirs» et compter sur une aide pédagogique à la maison. Le plus beau de l'histoire, c'est qu'ils pourront également recourir à un service téléphonique pour trouver de l'aide, quand surviendront des problèmes dans leurs matières de base... Et les médias écrits seront dans le coup!

Cette initiative est née d'un besoin: une analyse de la situation a mis en lumière un certain nombre de problèmes qui touchent présentement les élèves, surtout à la fin du primaire et au début du secondaire, les enseignantes et les enseignants, les parents et la société elle-même.

- Bon nombre d'élèves, dans cette période de transition, accusent des lacunes importantes dans leur formation de base. Ces lacunes, jointes à l'isolement que connaissent la plupart de ces élèves, sont souvent causes de décrochage. L'isolement des élèves devient encore plus lourd à supporter, quand vient le temps des travaux scolaires à domicile. Leurs parents, dans la majorité des cas, sont incapables de leur venir en aide; leurs enseignantes et leurs enseignants leur semblent au bout du monde... Beaucoup de ces élèves sont en outre peu conscients de l'importance qu'il faut apporter aux études et, ce qui ne les aide pas, ils se sentent rarement valorisés dans ce domaine.
- Les enseignantes et les enseignants ont vu leur rôle et leur image grandement dévalorisés, ces dernières années. Ils se sentent isolés des parents et de la société. Ils n'ont pas toujours l'occasion de parfaire et d'exploiter leurs talents de pédagogues, d'éducatrices ou d'éducateurs. En dehors des heures de classe, ils n'ont ni le temps ni les moyens d'agir comme tutrices ou comme tuteurs de leurs élèves.
- Les parents sont peu informés des programmes d'études et souvent démunis au regard des méthodes actuelles d'enseignement. Ils ne sont donc pas à l'aise quand vient le moment pour eux d'aider leur enfant dans ses devoirs: «Tu demanderas ça à ton prof demain», «Si tu suivais plus à l'école, tu n'aurais pas de problèmes à la maison quand vient le temps des devoirs».
- Quant à la société — il n'y a qu'à suivre les médias pour s'en rendre compte — elle n'a souvent qu'une piètre image de l'enseignante, de l'enseignant et de l'école. Elle n'a donc pas tendance à valoriser le travail scolaire et l'effort individuel que doit faire l'élève.

C'est de ce constat qu'a germé l'idée d'une émission de télévision qui serait de nature à renverser la vapeur.

Une équipe de travail s'est mise à l'œuvre et a donné libre cours à son dynamisme et à sa créativité. Dès le printemps dernier, des affiches étaient placardées dans les établissements scolaires du milieu. On était à la recherche de six garçons et de six filles de 6e primaire ou de 1re secondaire et de quatre enseignantes ou enseignants intéressés à participer à des émissions télévisées qui seraient diffusées à compter de l'automne 1993.

Allô, prof! était née: une série de 26 émissions de 30 minutes, conçues pour venir en aide aux élèves de 6e année et de 1re secondaire, prendrait l'affiche et mettrait à profit les talents d'élèves, d'enseignantes et d'enseignants du milieu. Ces émissions porteraient sur les matières de base — français, mathématique, anglais et méthodologie du travail intellectuel. Les élèves y trouveraient réponse à certaines de leurs questions; des modèles d'étude et de solution de problèmes leur seraient proposés; on leur fournirait les renseignements et les éléments de base dont ils ont besoin pour avancer.

À ce soutien pédagogique télévisuel serait jumelé un service téléphonique régionalisé grâce auquel les élèves pourraient, durant et après l'émission, obtenir des réponses individuelles à leurs questions, dans les matières alors touchées. Ce service serait également un service de «coaching»: il les aiderait à acquérir l'art de l'étude autonome. Les élèves y trouveraient enfin un «service d'accueil et d'aide»: on les guiderait vers les ressources pouvant répondre à leurs besoins. Cette ligne téléphonique devrait fonctionner quatre jours par semaine, et elle aurait en plus une ou un psychologue qui répondrait aux interrogations des élèves et des parents désireux de consulter.

Et les médias écrits seraient de la partie: un bulletin ou une chronique

régulière trouverait place dans le quotidien ou les hebdomadaires locaux, et fournirait aux élèves des exercices, des conseils, de bonnes adresses, une gamme d'activités propres à les intéresser.

On pense même pouvoir mettre sur pied des ateliers télévisuels de dépannage, dans certaines matières ou sur certaines questions, en réponse aux préoccupations et aux interrogations des élèves. Qui plus est, l'idée d'activités pédagogiques de télévision interactive est déjà dans l'air!

Comme on le voit, on assiste à l'instauration d'un véritable partenariat où des commissions scolaires, des enseignantes et des enseignants, des câblodistributeurs, des responsables de la presse écrite se donneront la main pour faciliter le travail scolaire des jeunes.

Les objectifs qu'on se propose d'atteindre sont clairs et précis:

- Répondre aux questions des élèves dans les matières de base;
- Soutenir les élèves dans leur recherche de solution ou de réponse aux problèmes auxquels ils font face;
- Diriger les élèves vers les personnes-ressources ou les services capables de les aider dans leurs activités scolaires;
- Valoriser le rôle des enseignantes et des enseignants, en mettant en relief leur compétence et leur capacité d'agir comme guides éclairés et soutiens constants de leurs élèves;
- Valoriser les études et les devoirs, en montrant qu'ils constituent des voies de succès scolaire et une préparation de l'élève à jouer un rôle productif dans la société.

C'est à suivre!

Et c'est parti!

Le jeudi 9 septembre 1993, *La Voix de l'Est* publiait un article enthousiaste intitulé: «*Allô, prof!*: quand l'école se transporte à la télé».

«En créant le projet *Allô, prof!*, y lit-on, et en réussissant à mettre l'énorme machine sur ses rails, le milieu scolaire de la région de Granby a frappé un grand coup et n'a pas manqué sa cible.

«Il a tapé en plein dans le mille, ont confirmé par leur réaction les quelques centaines de privilégiés qui ont pu assister mardi à la projection d'un cours extrait de l'émission pilote *Allô, prof!*».

L'article poursuit en faisant ressortir la qualité du produit, malgré les limites de temps et d'argent auxquelles les créatrices et les créateurs ont fait face. On y parle d'un tel succès que, déjà, des maisons comme Radio-Québec et TV-Ontario seraient intéressées à «brasser des affaires» avec les maîtres d'œuvre du projet.

On signale à juste titre que c'est sans précédent au Québec et on ne manque pas de rendre hommage au réalisateur bien connu, M. Michel Robitaille, au compositeur de l'indicatif musical, M. Mario Trudel, à l'auteure des devis pédagogiques, M^me^ Hélène Meunier, au grand initiateur du projet, M. Jacques Dubois, directeur général de la Commission scolaire des Cantons, qui a mis plus d'un an à multiplier les contacts et à faire les démarches pour vendre le projet à des partenaires intéressés. Bien sûr, on s'incline aussi devant l'équipe qui est derrière tout cela, «au ras du sol», notamment les comédiennes et les comédiens amateurs qui, à certains moments, ont des allures de professionnels.

ALLÔ, PROF!
A des ancêtres

Il est à noter qu'un service du genre existe ailleurs et connaît des succès réels.

En Alberta, ce service est connu sous le nom de «Homework Hotline».

L'expérience en est à sa huitième année.

Quatre émissions de 60 minutes sont télédiffusées hebdomadairement, pendant 37 semaines de l'année scolaire.

Un service téléphonique parallèle est accessible 3 heures durant, 4 jours par semaine.

Toutes les écoles visées connaissent le service et y ont recours. On calcule que 60 000 appels d'élèves sont reçus annuellement, soit de 300 à 600 appels par émission. Les trois quarts de ces appels ont trait aux matières de base.

En Alabama, un service téléphonique d'aide à l'élève fonctionne sous le nom de «Dial a Teacher».

Les trois quarts des élèves visés y font appel. De 200 à 300 appels sont reçus chaque jour. Aussi, 84 p. 100 des élèves utilisateurs disent qu'ils ont été aidés par le service.

Ces appels ont également eu comme résultat l'amélioration des programmes d'études, des méthodes et des manuels scolaires.

À New York, «Dial a Teacher» existe également depuis 12 ans, pour les parents et leurs enfants.

L'aide est offerte dans 7 langues, 4 jours par semaine, de 16 h à 19 h.

Parallèlement, 1 600 ateliers de formation et de soutien sont proposés aux parents.

Annuellement, 60 000 appels sont reçus, pour une moyenne de 170 appels par jour. De tous ces appels, 94 p. 100 viennent des enfants et 6 p. 100 des parents; 82 p. 100 des appels ont trait aux matières de base.

Un service d'accompagnement spécialisé pour l'élève en difficulté

Une expérience à l'école secondaire Marguerite-Bourgeoys de Saint-Jean-sur-Richelieu

Chaque année, un certain nombre d'élèves de l'école secondaire Marguerite-Bourgeoys, de la Commission scolaire Saint-Jean-sur-Richelieu, n'arrivent plus à fonctionner en classe. Il se crée entre ces élèves et leur milieu un fossé qui a tendance à se creuser et à s'élargir dangereusement. Bien des raisons peuvent être à l'origine de cette situation : problèmes d'ordre scolaire, affectif, social, etc.

On peut s'en douter, plusieurs de ces élèves sont préoccupés par leurs problèmes à un point tel qu'ils en perdent toute motivation à l'égard de l'école et finissent par quitter prématurément un milieu qui ne correspond ni à leurs attentes, ni à leurs besoins.

Une équipe composée du directeur adjoint, M. Jean-Guy Choinière, d'une psychologue, M^me^ Sylvie Durocher, et d'une psychoéducatrice, M^me^ Johanne Dubord, après s'être penchée sur la situation épineuse de ces élèves, en est arrivée à la conclusion que, pour répondre aux besoins de ces élèves et les garder à l'école, il était nécessaire de créer un service d'accompagnement qui leur permette d'effectuer un temps d'arrêt et de faire le point sur leur vie, tout en leur offrant la possibilité de poursuivre leur cheminement scolaire et même d'y être plus performants : des retards dans ce domaine, surtout s'ils sont importants, ne peuvent en effet que conduire au décrochage.

La formule retenue consiste en une approche psychosociale qui vise un triple objectif :

- Fournir à l'élève un endroit où il puisse rencontrer une personne qui lui donne l'information dont il a besoin, des suggestions qui seraient de nature à le guider, du réconfort, et même la possibilité de faire le vide, si nécessaire ; cette personne pourrait être la psychologue, la psychoéducatrice, une enseignante ou un enseignant, sa tutrice ou son tuteur, etc. ;
- Permettre à l'élève de poursuivre ses apprentissages scolaires, mais par des moyens plus adaptés et une approche pédagogique plus personnalisée — formule de rattrapage qui colle à ses difficultés, fiches d'enseignement individualisé, etc. ;
- Donner à l'élève l'occasion de s'engager dans des activités parascolaires qui puissent l'accrocher et consolider son lien d'appartenance à l'école.

Sur le plan de l'accompagnement, l'élève bénéficie d'un soutien psychosocial professionnel qui se concrétise par des moyens variés : plan d'intervention individualisé ; rencontres individuelles ou de groupes avec l'une ou l'autre des personnes-ressources susmentionnées ; création de relations jeune-famille-école ; concertation entre l'enseignante ou l'enseignant et l'élève ; collaboration de personnes-ressources de l'extérieur spécialisées dans des domaines tels que la toxicomanie, la criminologie, le suicide, selon les besoins ; entraide mutuelle des élèves.

Sur le plan de la pédagogie, on favorise les apprentissages de l'élève en modifiant son plan de cours pour l'adapter le plus possible à sa situation ; en lui offrant des services de récupération, d'orthopédagogie, de parrainage avec une enseignante ou un enseignant ; en soulignant ses succès ; en organisant des ateliers de réussite scolaire ouverts à ses parents et demandant sa propre participation ; en lui proposant des temps d'études supervisées, etc.

Sur le plan de la vie scolaire, l'élève peut participer à des activités qui lui permettent d'exploiter ses talents personnels, de grandir dans sa propre estime et de se voir grandir dans l'estime de ses condisciples et des personnes qui évoluent dans son cercle de vie scolaire ou familial : collaboration au journal ou à la radio scolaire ; participation à des activités du midi (en musique, en théâtre, en arts plastiques), à des activités sportives, à des sorties ; engagement personnel dans un comité ou un conseil d'élèves, ce qui lui fournit l'occasion de participer à la vie et à l'organisation de son école, etc.

Des mécanismes d'évaluation permettent un suivi constant de l'élève :

- Une fois par semaine, les personnes qui sont engagées dans la mise en œuvre du projet ont une rencontre de concertation de leurs interventions et d'évaluation du service d'accompagnement ;
- À la fin de l'année, l'élève, ses parents, les enseignantes et les enseignants répondent à un questionnaire-sondage d'évaluation des forces et des faiblesses de l'année scolaire qui se termine et de la formule d'accompagnement qui a été appliquée ;
- Finalement, un bilan d'évolution de l'élève fait le point sur son assiduité à l'école et sur ses résultats scolaires.

Des neuf élèves qui ont bénéficié du service en 1992-1993, deux n'ont pas terminé leur année. Les sept autres sont toujours dans le circuit, en 1993-1994 ; ils ont été dirigés en fonction de leur situation.

Un réseau de centres d'étude et de devoirs dans Brome-Missisquoi

La polyvalente Massey-Vanier met sur pied dix centres d'étude et de devoirs, animés en soirée par des élèves de 5e secondaire

La polyvalente Massey-Vanier, de la Commission scolaire Davignon, à la suite de l'analyse attentive qu'elle faisait, au printemps 1992, de ses statistiques sur la réussite scolaire, était mise en face d'un fait qui ne pouvait que la toucher fortement : de ses élèves inscrits en 1985, il y en a 42 p. 100 qui n'ont toujours pas leur diplôme d'études secondaires sept ans plus tard.

Opposant à cette statistique l'objectif du ministre de l'Éducation d'atteindre au Québec, en cinq ans, un taux de diplomation de 80 p. 100, la direction de la polyvalente, appuyée par son personnel, décidait aussitôt de passer à l'attaque. À la fin d'août 1992, une vaste consultation était menée auprès des parents, des enseignantes, des enseignants et de tout le personnel de l'école.

Le programme qui en est issu est triennal et vise l'atteinte des objectifs du ministre dans une perspective de développement et de renouvellement de certaines pratiques pédagogiques de l'école.

Ce programme, dès septembre 1992, rejoignait comme effectifs cibles les élèves du premier cycle ; le travail se poursuit avec les élèves de ce même cycle depuis septembre 1993 ; tous les élèves du secondaire seront touchés en septembre 1994.

Au départ, un groupe de trois enseignants a été libéré d'une partie de tâche pour analyser les statistiques d'échecs des élèves du premier cycle au cours des trois dernières années.

Le bulletin de novembre 1992 leur a permis de dresser la liste des élèves de ce cycle qui manifestaient des difficultés d'apprentissage. Ces élèves ont été rencontrés et on a tenté de cerner les causes de leurs problèmes.

Pour leur venir en aide, on a procédé notamment à une décentralisation de l'étude en faisant appel à la collaboration des parents et à l'engagement d'élèves forts de la fin du secondaire qui pouvaient jouer le rôle de monitrice ou de moniteur.

Onze centres locaux d'étude et de devoirs ont ainsi été créés. Dix, en fait, ont fonctionné trois soirs par semaine, à raison de deux heures chaque soir.

Le centre d'étude est un lieu non scolaire. Ce peut être une salle de la bibliothèque municipale, un sous-sol d'église ou celui d'une maison privée. Dans chaque municipalité du territoire, on tente de susciter l'engagement du milieu.

Dans une atmosphère paisible, les élèves peuvent y faire leurs devoirs, étudier leurs leçons et obtenir de l'aide, au besoin. Chacune ou chacun travaille individuellement.

La monitrice ou le moniteur supervise ce temps d'étude et de devoirs, note les présences, vient en aide aux élèves qui le demandent.

On a choisi, pour assumer cette responsabilité, des élèves de 5e secondaire qui ont au moins 80 p. 100 de moyenne et on leur a donné une formation de base. Ils constituent une équipe de vingt personnes. Leur rémunération est de 8,00 $ de l'heure.

Des 250 élèves rejoints au départ, 170 se sont inscrits de façon volontaire. En 4 mois, pour 35 soirs d'ouverture des centres, on a enregistré 1 106 présences.

Les organisatrices et les organisateurs ont décidé de reconduire le programme en 1993-1994, mais en y apportant quelques modifications :

- Le groupe d'enseignants responsables, compte tenu de l'ampleur de la tâche qu'on lui demande de remplir, aurait besoin de plus de temps ;
- Les monitrices et les moniteurs devraient être mieux formés et davantage supervisés ;
- Dans l'analyse des difficultés des élèves bénéficiaires, il faudrait viser les matières de quatre et de six unités ;
- Des élèves en difficultés ne sont pas rejoints par ce moyen ; il faudrait en tenir compte ;
- On devrait miser sur les élèves qui ont des chances réelles de réussite ;
- Tout en continuant de tabler sur le volontariat des élèves, il y aurait lieu de « resserrer la vis » ;
- Les élèves devraient être rencontrés aux trois semaines, plutôt qu'après la production des bulletins seulement ;
- Il faudrait songer à l'ouverture d'un nouveau centre, de 16 h à 17 h ou 17 h 30, si cela pouvait répondre à un besoin ;
- Il serait important de veiller à ce que les parents se préoccupent mieux et davantage des études et des devoirs de leurs jeunes.

La réflexion prospective porte même sur 1994-1995 : on étudie déjà la possibilité de mettre sur pied des cours de récupération le samedi, pour les élèves en difficulté de 4e secondaire.

Dans l'introduction de son plan d'action triennal, la direction de la polyvalente Massey-Vanier se disait « toujours soucieuse de ne pas être à la remorque des autres, dans la poursuite des objectifs fixés par la ministre, et de conserver à l'intérieur de son projet éducatif une place enviable pour ses vrais décrocheurs et décrocheuses ».

Prévenir au lieu de guérir

La Commission scolaire Tracy a organisé un dépistage précoce en trois volets: pour les enfants de 4 ans, de 5 ans et de 6 ans

Un observateur attentif noterait qu'à l'école Martel—Saint-Roch de la Commission scolaire Tracy, on voit croître un intérêt de plus en plus marqué pour le dépistage précoce des besoins particuliers des enfants et la prévention des difficultés qu'ils pourraient rencontrer.

Cet intérêt porte déjà ses fruits: un mouvement de concertation entre les participants et les participantes; un heureux rapprochement entre l'école et les parents.

Que s'est-il passé?

On s'est tout simplement donné un projet et des objectifs communs en vue d'assurer à chaque enfant les meilleures chances possibles de s'intégrer à l'école et d'y connaître, dès le point de départ, les joies de la réussite.

Ce projet consiste en la mise en œuvre d'un programme de dépistage qui permet de détecter très tôt les besoins des enfants, d'y apporter aussitôt l'aide appropriée et de fournir aux parents le soutien et les moyens qui leur sont nécessaires pour assurer un suivi à cette action préventive à la maison même.

Le «volet 4 ans» du programme prévoit une première rencontre de tous les enfants de cet âge qui sont inscrits et de leurs parents. On profite de la rencontre pour leur fournir toute l'information pertinente sur le dépistage proprement dit. Les élèves en question sont alors revus en petits groupes de deux à cinq, deux ou trois fois par semaine, sur une période de huit semaines.

En 1992-1993, le succès de l'opération a dépassé toutes les attentes, notamment au regard de la participation des parents et du taux de fréquentation qui a été de 95 p. 100. Trente-deux enfants de 4 ans et leurs parents ont ainsi bénéficié d'aide et de soutien.

Le «volet 5 ans» du programme repose en bonne partie sur la collaboration et la perspicacité de l'éducatrice: c'est à partir de son évaluation que sont repérés les enfants qui ont besoin d'une aide particulière. Cette aide leur est donnée au cours de deux demi-journées supplémentaires d'éducation préscolaire par semaine, durant huit semaines. Les parents sont engagés dans le processus. Comme pour les enfants de 4 ans, les attentes ont été plus que comblées. Le taux de fréquentation a été aussi élevé, soit 95 p. 100.

Une difficulté s'est présentée cependant: on n'a pas pu rejoindre tous les enfants de cet âge assez tôt dans l'année. Mais, en 1993-1994, la situation sera redressée. Il demeure que quatorze enfants et leurs parents ont été touchés par les mesures d'aide et de soutien.

En ce qui a trait au «volet 6 ans», les parents des enfants dépistés devaient en principe avoir une rencontre par semaine avec l'orthopédagogue, pour échanger sur leurs difficultés, recevoir le soutien approprié et être davantage en mesure d'aider leur enfant; cette rencontre constituait également une séance d'information. Huit parents au total ont bénéficié du programme.

L'école croit qu'il sera plus opportun et plus efficace de rejoindre les parents par l'entremise des enfants eux-mêmes et de leur enseignante, à l'occasion d'une rencontre par étape. L'information requise sera alors donnée à tous les parents, mais certains d'entre eux, compte tenu de leur situation et de celle de leur enfant, bénéficieront d'un suivi particulier de la part de l'orthopédagogue.

Il paraît en outre nécessaire, en 1re année, de mobiliser, dans la mise en œuvre du programme, les enseignantes de cette classe, l'orthopédagogue et les membres du personnel professionnel liés à l'école. Toutes ces personnes sont d'ailleurs gagnées à la cause. Leurs observations, mises en commun, favoriseront une meilleure connaissance de chaque élève, une concertation plus grande et un suivi plus efficace quant aux gestes à faire. Le savoir-faire d'une éducatrice de maternelle particulièrement douée pour établir les contacts avec les parents contribue à la réussite de cette mise en œuvre.

En septembre 1992, comme les programmes ont dû être présentés rapidement, le personnel n'a pas eu le temps de s'engager à fond, sur le plan de la planification, mais sa collaboration fut entière sur le chapitre de la réalisation.

Aujourd'hui, toutes et tous constatent le bien-fondé des trois volets du programme et mesurent les avantages qui en résultent pour les enfants dans l'immédiat et ceux qui en découleront sûrement à court, à moyen et à long terme.

Au secours de l'enfant agressif et anxieux

La Commission scolaire de Marieville a mis en œuvre un programme de dépistage et d'intervention précoce, conçu par le Centre de psychoéducation du Québec

Qui dit éducation dit prévention.

En 1992-1993, la Commission scolaire de Marieville, dans la foulée du rapport Bouchard et du Plan d'action du ministre sur la réussite éducative, mettait en œuvre un programme de mise en valeur des comportements sociaux pouvant favoriser le succès des élèves et réduire le taux de décrochage scolaire.

Le « Programme de dépistage et d'intervention précoce », conçu par le Centre de psychoéducation du Québec, fut instauré dès le début de l'année scolaire.

La formation des éducatrices de l'éducation préscolaire et du personnel non enseignant à la philosophie d'intervention et au matériel utilisé fut assurée par M^me^ France Capuano, spécialiste rattachée à ce centre.

La mise en application du programme s'est faite auprès de tous les enfants des quatorze groupes d'éducation préscolaire du territoire et de quatorze familles volontaires ayant un enfant agressif et anxieux. Ces enfants avaient été repérés au cours de la période du dépistage qui eut lieu au début de l'année, grâce à la participation des neuf éducatrices de l'éducation préscolaire et de deux spécialistes travaillant au Service des activités éducatives aux jeunes.

Un programme d'entraînement aux habiletés parentales a été offert au domicile même des parents, et toute la famille y a participé.

Les rencontres ont eu lieu toute l'année, aux deux ou trois semaines, et chacune avait une durée de 90 minutes.

Des ateliers d'entraînement à des habilités sociales à l'école, animés par l'éducatrice et la personne-ressource, ont eu lieu aux deux semaines, dans chacun des groupes d'éducation préscolaire. Le programme comporte 15 modules de 30 minutes chacun.

L'éducatrice, avec son groupe d'enfants, reprenait dans les situations quotidiennes chacun des thèmes abordés, ce qui consolidait ainsi les apprentissages d'ordre social réalisés et réduisait d'autant les risques de problèmes comportementaux.

Un programme de gestion de classe et de résolution des problèmes à l'école a également été mis sur pied. La personne-ressource favorisait la naissance et la consolidation du lien entre l'école et la maison en expliquant à l'éducatrice le type d'intervention qu'elle avait faite dans les familles des enfants visés. Ces personnes discutaient ensemble les comportements qu'adoptaient les enfants en petits groupes ou en grand groupe; elles préparaient un plan de travail pour les enfants; elles élaboraient un plan de gestion de classe. Finalement, la personne-ressource informait les parents de la démarche qui était faite à l'école auprès de leur enfant.

L'harmonisation des relations et des interventions des deux milieux de vie de l'école et de la famille, par l'utilisation de méthodes éducatives appropriées, constitue le grand défi du projet collectif que s'est donné la Commission scolaire de Marieville et qu'elle entend bien poursuivre.

Déjà, on observe des changements notables dans le comportement des enfants touchés. Changements notables aussi chez les éducatrices, dans leur mode d'intervention auprès des enfants.

Le taux de satisfaction et l'intérêt sont tels qu'on songe à former les enseignantes de première année pour qu'elles soient en mesure de faire elles-mêmes des interventions du même type.

APPORT DES MOYENS D'ENSEIGNEMENT

Comment la bibliothèque se situe au cœur même de l'apprentissage de l'élève

Pour réussir, il faut aimer lire, savoir se renseigner et savoir se documenter

PAR JEAN-YVES THÉRRIEN, CONSEILLER PÉDAGOGIQUE
COMMISSION SCOLAIRE SAINT-JEAN-SUR-RICHELIEU

Au primaire comme au secondaire, le centre de documentation peut contribuer à la réussite scolaire des élèves et augmenter leur niveau de culture, et ce, pour diverses raisons et à certaines conditions.

L'objectif premier d'un centre de documentation devrait être de donner à l'élève le goût et les moyens d'apprendre, non seulement pour le temps que durent ses études, mais aussi pour la vie, dans un monde en changement et dans une société où l'information se multiplie et se diversifie sans cesse.

AU CŒUR DE L'APPRENTISSAGE

Les ressources du centre de documentation peuvent contribuer à améliorer les apprentissages des élèves si le personnel du centre veille à ce que la formation donnée soit en lien étroit avec les programmes d'études.

De fait, toutes les habiletés intellectuelles mentionnées dans les divers programmes d'études peuvent être développées par la mise à profit de la documentation du centre. De même, presque tous les contenus proposés peuvent être alimentés par un centre de documentation. Il faut pour cela que le centre possède une collection qui soit de qualité, récente et en relation avec les programmes d'études. Il faut aussi que la personne responsable du centre fasse connaître ces documents, qu'elle en fasse la promotion et qu'elle familiarise les élèves et le personnel avec les divers services offerts par le centre de documentation.

Tout cela ne peut se faire qu'avec l'étroite collaboration du personnel enseignant. Bien plus, il est essentiel que, dans le projet éducatif de l'école, on accorde une place de choix au rôle de la documentation dans la formation des élèves.

UN MOYEN DE RÉUSSITE

Le premier rôle d'une bibliothèque municipale, scolaire ou autre est de répondre aux besoins de la clientèle, d'où l'importance d'une collection variée et moderne.

Le rôle particulier d'une bibliothèque scolaire est de former les élèves à l'utilisation de la documentation, savoir trouver cette documentation, la trier, l'utiliser selon les besoins. Cela représente un apprentissage de base pour tout individu. C'est une habileté fondamentale qui trouve son application dans tous les programmes d'études.

Utiliser des documents pour parfaire une connaissance acquise en classe ou pour trouver une réponse à une interrogation, cela donne le goût d'apprendre. À ce propos, il existe une grande différence entre apprendre dans un cours et apprendre dans un centre de documentation où les données sont multiples et diverses. Pour en tirer le meilleur parti, l'élève doit connaître les grandes lignes des techniques de la documentation.

POUR CONTRER LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

On le dit et on le répète: trop d'élèves échouent une ou des matières parce qu'ils ne savent pas vraiment lire ou écrire. Il est trop fréquent d'entendre des enseignantes et des enseignants du secondaire dire que, si les élèves savaient véritablement lire la question, ils pourraient donner la bonne réponse.

Savoir lire est l'habileté de base de toutes les activités pédagogiques. La responsabilité de cet apprentissage relève d'abord de l'enseignement du français, mais rien ne remplace la fréquentation assidue des livres et des

APPORT DES MOYENS D'ENSEIGNEMENT

Comment la bibliothèque se situe au cœur même de l'apprentissage de l'élève

Pour réussir, il faut aimer lire, savoir se renseigner et savoir se documenter

PAR JEAN-YVES THÉBERGE, CONSEILLER PÉDAGOGIQUE
COMMISSION SCOLAIRE SAINT-JEAN-SUR-RICHELIEU

Au primaire comme au secondaire, le centre de documentation peut contribuer à la réussite scolaire des élèves et augmenter leur niveau de culture, et ce, pour diverses raisons et à certaines conditions.

L'objectif premier d'un centre de documentation devrait être de donner à l'élève le goût et les moyens d'apprendre, non seulement pour le temps que durent ses études, mais aussi pour la vie, dans un monde en changement et dans une société où l'information se multiplie et se diversifie sans cesse.

AU CŒUR DE L'APPRENTISSAGE

Les ressources du centre de documentation peuvent contribuer à améliorer les apprentissages des élèves si le personnel du centre veille à ce que la formation donnée soit en lien étroit avec les programmes d'études.

De fait, toutes les habiletés intellectuelles mentionnées dans les divers programmes d'études peuvent être développées par la mise à profit de la documentation du centre. De même, presque tous les contenus proposés peuvent être alimentés par un centre de documentation. Il faut pour cela que le centre possède une collection qui soit de qualité, récente et en relation avec les programmes d'études. Il faut aussi que la personne responsable du centre fasse connaître ces documents, qu'elle en fasse la promotion et qu'elle familiarise les élèves et le personnel avec les divers services offerts par le centre de documentation.

Tout cela ne peut se faire qu'avec l'étroite collaboration du personnel enseignant. Bien plus, il est essentiel que, dans le projet éducatif de l'école, on accorde une place de choix au rôle de la documentation dans la formation des élèves.

UN MOYEN DE RÉUSSITE

Le premier rôle d'une bibliothèque municipale, scolaire ou autre est de répondre aux besoins de la clientèle, d'où l'importance d'une collection variée et moderne.

Le rôle particulier d'une bibliothèque scolaire est de former les élèves à l'utilisation de la documentation : savoir trouver cette documentation, la trier, l'utiliser selon les besoins. Cela représente un apprentissage de base pour tout individu. C'est une habileté fondamentale qui trouve son application dans tous les programmes d'études.

Utiliser des documents pour parfaire une connaissance acquise en classe ou pour trouver une réponse à une interrogation, cela donne le goût d'apprendre. À ce propos, il existe une grande différence entre apprendre dans un cours et apprendre dans un centre de documentation où les données sont multiples et diverses. Pour en tirer le meilleur parti, l'élève doit connaître les grandes lignes des techniques de la documentation.

POUR CONTRER LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

On le dit et on le répète : trop d'élèves échouent une ou des matières parce qu'ils ne savent pas vraiment lire ou écrire. Il est trop fréquent d'entendre des enseignantes et des enseignants du secondaire dire que, si les élèves savaient véritablement lire la question, ils pourraient donner la bonne réponse.

Savoir lire est l'habileté de base de toutes les activités pédagogiques. La responsabilité de cet apprentissage relève d'abord de l'enseignement du français, mais rien ne remplace la fréquentation assidue des livres et des

bibliothèques où l'enfant peut lire sur tous les sujets.

Si nous réussissions à faire lire plus d'élèves, et ce, dès le début de l'école primaire, il est sûr que ces élèves seraient mieux équipés pour poursuivre des études. D'autant plus qu'en se développant, cette habileté de base amène l'enfant à s'ouvrir au monde de la connaissance et des idées.

UN PROGRAMME DE FORMATION

Pour que le centre de documentation joue complètement son rôle dans la formation des élèves, de la maternelle à la fin du secondaire, il faut que la commission scolaire et les écoles se donnent un programme gradué et continu de formation.

Ce programme n'aura d'effet que s'il est mis en œuvre avec la collaboration du personnel enseignant. Connaître le fonctionnement d'un centre de documentation n'a de sens que si celui-ci répond à un besoin de l'utilisatrice et de l'utilisateur. C'est donc, par exemple, à partir d'un travail de recherche lié à un programme d'études que l'élève comprendra les techniques de la documentation et leur utilité.

Dans ce programme de formation, on doit d'abord miser sur la curiosité toute naturelle des jeunes élèves, puis les initier aux diverses exigences de la recherche en les familiarisant avec les techniques de la documentation.

Tout cela est fait dans le but de les amener à lire plus et mieux, de sorte qu'ils puissent mieux écrire, mais aussi et surtout dans le dessein d'enraciner les habiletés de base qui faciliteront leur réussite tant à l'école que dans la vie.

L'ÉCOLE ET LA SOCIÉTÉ

La bibliothèque scolaire est, dans l'école, un marché aux renseignements qui facilite l'entrée de l'élève dans la société de demain. C'est en apprenant à choisir et à utiliser la documentation, selon les techniques appropriées, que l'élève peut agrandir et diversifier son champ de connaissance, ainsi que se situer à l'égard de l'information qui, de plus en plus, «assaille» tout individu dans son travail comme dans sa vie quotidienne.

L'enseignement des sciences par la robotique

À Saint-Louis-de-Gonzague, on a fabriqué un robot enfouisseur de déchets nucléaires. Rien de moins!

Nous avons tous entendu ou lu quelque part ce genre de réflexion où l'on rappelle la nécessité et l'urgence, pour l'école, de se transformer en profondeur si elle veut demeurer fidèle à sa mission: former des personnes aptes à servir le monde d'aujourd'hui et, par voie de conséquence, capables de s'y réaliser pleinement et d'y être heureuses.

Il semble que l'école Omer-Séguin, de la Commission scolaire de Huntingdon, ait décidé d'être du nombre de ces milieux d'éducation où l'on se forme «pour aujourd'hui et pour demain». L'expérience que l'on y fait de l'enseignement des sciences par la robotique en est une indication.

Si l'école a pu se lancer dans la réalisation d'un pareil projet, c'est qu'elle avait les bases voulues en informatique et qu'elle s'est donné les ressources humaines et matérielles pour y arriver.

Dotée d'ordinateurs depuis quelques années, l'école fut la première, dans la Commission scolaire, à mettre sur pied, durant l'année scolaire 1990-1991, un laboratoire informatique qui utilise un réseau local. Depuis trois ans, les élèves se servent régulièrement de l'ordinateur pour leurs apprentissages dans différentes matières.

Par ailleurs, il était de plus en plus évident pour les enseignantes et les enseignants qu'il fallait trouver un moyen qui permette aux élèves de s'engager dans une démarche d'apprentissage intéressante et que celle-ci leur donne la possibilité d'explorer différentes stratégies de résolution de problèmes. Après avoir arrêté leur choix, enseignantes et enseignants ont transformé deux journées pédagogiques en une session de perfectionnement qui les a préparés à s'engager dans le projet de robotique dès septembre 1992. Grâce à ce perfectionnement, ils ont pu:

- Se familiariser avec la démarche pédagogique proposée et appelée «Les Robots pédagogiques CARES inc.»;
- Acquérir les rudiments du logiciel de programmation *Le Roboticien*, grâce auquel le robot peut être commandé;
- Se familiariser avec le matériel «Fisher Technic» de construction et avec le contrôleur ou module reliant l'ordinateur au robot;
- S'initier à la démarche expérimentale elle-même.

Ajoutons à cela que l'école a la chance d'avoir comme directeur M. Michel Laurendeau, qui est un mordu de l'informatique. Tout porte à croire qu'«il est tombé dedans quand il était petit». Mais contrairement à l'Obélix nostalgique de la potion magique, on ne lui défend pas de «manger» de l'ordinateur et il ne s'en prive pas...

On sait, pour avoir été formé selon les règles qui la guident, que l'approche traditionnelle de l'enseignement des sciences ne laisse rien au hasard; tout y est prévu. On apprend des lois fondamentales, on se donne un objectif à atteindre qui cadre en tout point avec tel principe, la durée de l'expérience à faire est fixée, le matériel utilisé est précis et minutieusement déterminé dans certains cas, on sait à l'avance par quel chemin on arrivera au but et, souvent, le résultat qu'il faut atteindre est connu dès le point de départ.

Assez paradoxalement, une telle démarche est à l'opposé de celle qui a conduit les plus grands savants à des découvertes qui ont révolutionné notre monde.

La robotique remet les choses en place: l'élève, tout en organisant personnellement son travail, doit constamment faire preuve d'imagination et de créativité dans la recherche de la solution. Cette solution, elle sera originale: en robotique, c'est la compréhension du réel qui importe, non sa simple reproduction par le biais des expériences et des gestes stéréotypés. L'important, pour l'élève, c'est que sa solution fonctionne.

La démarche expérimentale de la robotique comporte cinq étapes, au fil desquelles l'élève:

- formule une hypothèse,
- choisit sa solution,
- construit son robot en fonction de cette dernière,
- met son robot à l'essai,
- évalue les résultats obtenus.

Ce que l'on observe de plus remarquable chez l'élève qui s'initie à cette démarche, c'est que son intérêt ne s'émousse jamais. Il connaît la tâche que son robot doit accomplir et il prend connaissance rapidement et visuellement de ses erreurs et de ses réussites. On fait appel d'ailleurs à des savoir-faire qui lui sont familiers, tels le dessin, la manipulation et la construction d'objets. Et ces dispositions sont présentes non seulement chez les garçons, mais

éga' .ment chez les filles, ce qui amène ces dernières à avoir et à développer une attitude nouvelle au regard des questions technologiques. Elles prennent conscience que construire et manipuler ne sont pas des activités réservées aux garçons.

Ces activités ne sont pas davantage la prérogative d'un âge particulier. Le projet prévoit rejoindre d'abord les élèves du second cycle. Par la suite, il bénéficiera à tous, de la maternelle à la 6e année, puisque l'approche qu'on y exploite peut être adaptée à chaque classe du primaire.

Dès 1992-1993, les élèves de 3e, de 5e et de 6e année ont pu se familiariser avec le matériel de robotique, à l'occasion de leurs cours de sciences. Ils ont réalisé leur projet, en y consacrant près de 25 heures.

Comme l'investissement requis était important, on avait initialement prévu étaler l'acquisition du matériel sur une période de cinq ans, pour compter finalement cinq postes de travail. Dans la pratique, le plan d'achat a été modifié de façon à offrir aux enseignantes et aux enseignants un équipement adéquat pour fonctionner avec l'ensemble de leurs élèves le plus rapidement possible. Quatre postes de travail peuvent maintenant être utilisés.

Des moyens ont été pris pour que l'école se procure ce matériel, de sorte que, dans les années à venir, on pourra se concentrer sur l'achat d'équipement plus complexe, mais représentant un investissement moins important, afin de correspondre aux trois niveaux que prévoit le projet :

— le niveau débutant (le robot enfouisseur de déchets nucléaires);
— le niveau intermédiaire (le robot jardinier);
— le niveau avancé (les feux de circulation programmés).

Pour mesurer le succès d'un tel projet, il n'y a rien de mieux que d'écouter les enfants nous en parler.

Les élèves de 3e année ont signé un article collectif qui est paru en janvier 1993 dans *INFO-CRAP*, le bulletin d'information en robotique de l'école Omer-Séguin. Cet article débute par un titre enthousiaste : « Fabriquer des robots ? Oui ! c'est maintenant possible à l'école Omer-Séguin ». On y lit ce qui suit :

« Certains parents se demandent ce que cela donne aux enfants. Eh bien ! laissez-nous vous raconter ce qu'en troisième année nous avons fait en novembre dernier.

« On nous a d'abord présenté le matériel avec lequel nous allions travailler. Nous avons appris le nom de chaque pièce et c'est en équipe que nous avons fabriqué nos premiers robots. Ce n'était pas si facile que cela. Il fallait répartir les tâches, régler des chicanes, trouver les pièces qui convenaient, manipuler des pièces parfois difficiles à placer.

« Par la suite, nous avons fabriqué des robots munis d'un moteur. Nous pouvions vérifier leur fonctionnement à l'aide de piles. Semaine après semaine, nous avons appris à nous organiser. Nous étions fiers de nous et plus autonomes. Nous nous faisions même accroire que nous devenions de grands scientifiques.

« Avoir confiance en nous, c'est important. La robotique nous a permis d'améliorer cette confiance et d'atteindre les buts que nous nous étions fixés. Dans votre temps, vous n'aviez pas la chance de faire cela ; alors nous tenons à vous dire merci de nous rendre la vie à l'école plus intéressante. »

Il est pertinent de noter, en ce début d'année 1993-1994, que les élèves de 5e année sont déjà à l'œuvre, que ceux de 6e année se préparent à entreprendre le niveau intermédiaire au mois de janvier prochain et que ceux de 4e année continueront leur apprentissage un peu plus tard durant l'année.

En mai dernier, les élèves de 6e année utilisaient la même tribune que ceux de 3e année pour témoigner de leur expérience. Voici ce qu'ils nous en disent ; il n'est pas de meilleure conclusion :

« Nous, les élèves de 6e année, avons terminé le projet de robotique pour cette année. Voici ce que nous avons vécu pendant ces dernières semaines.

« Tout d'abord, le projet consistait à fabriquer un robot enfouisseur de déchets nucléaires. Dans une première étape, il a fallu se familiariser avec le matériel de construction « Fisher Technic » en assemblant un petit véhicule. Dans les équipes, nous nous sommes partagé les tâches en nous divisant en sous-groupes de deux ou trois personnes. Il y avait trois tâches différentes à accomplir : le robot qui creuse un trou de cinq centimètres dans le vermiculite ; le robot qui dépose le bloc représentant les déchets nucléaires ; le robot qui recouvre le bloc. Par la suite, nous avons regroupé les trois robots pour coordonner leurs actions et les programmer. Pour couronner le tout, nous avons invité nos parents à une démonstration de notre travail.

« Nous avons appris à résoudre divers problèmes scientifiques et technologiques et à travailler en équipe. Au cours de ce projet, nous avons rencontré plusieurs difficultés que nous avons dû résoudre par essais et erreurs. Malgré tout, notre objectif a été atteint et nous étions très satisfaits des résultats.

« Nous nous trouvons bien privilégiés d'avoir participé à cette activité inoubliable. Habituellement, les « ados » s'engagent rarement dans ce type de projet qui exige beaucoup d'effort et de persévérance. Nous avons réussi à vaincre cette attitude et nous sommes très fiers d'être la nouvelle génération des « ados » persévérants. »

Et vive la nouvelle génération !

Le rattrapage scolaire à l'aide des ordinateurs portables

Croyez-le ou non, à Cowansville, des élèves du primaire se baladent avec un ordinateur dans leur sac à dos

Si le sérieux que l'on apporte à la préparation d'un projet est presque une garantie de son succès, l'école Curé-A.-Petit, de la Commission scolaire Davignon, à Cowansville, peut déjà se croire engagée sur les sentiers de la réussite, avec son projet novateur de récupération par l'ordinateur.

Ce projet veut s'attaquer de front aux problèmes d'apprentissage que connaissent 20 p. 100 des élèves du premier cycle du primaire qui fréquentent cette école. Ces élèves ne réussissent pas à assimiler dans le temps normalement prévu à cette fin les habiletés et les connaissances de base nécessaires à la poursuite de leurs apprentissages.

Issus d'un milieu dont l'indice de défavorisation est élevé — 28 p. 100 des élèves viennent de familles monoparentales; 22 p. 100 des familles ont un revenu inférieur à 20 000 $ par année; 52 p. 100 des pères et 45 p. 100 des mères n'ont obtenu ni DES ni DEP — les enfants ont besoin d'une aide qui soit aussi stimulante et aussi efficace pour leurs parents que pour eux-mêmes ou elles-mêmes.

Et pour l'école, il est d'autant plus important de venir en aide à ces élèves que son projet éducatif proclame que l'école Curé-A.-Petit est un milieu d'éducation où «tous les élèves ont les mêmes possibilités de réussite».

On a donc opté pour l'innovation, en mettant à profit les compétences de ce grand «pédagogue» moderne qu'est l'ordinateur. La force de ce pédagogue, c'est qu'il passionne tous les enfants et qu'il ne les endort jamais; aussi, comme le fait remarquer M. Donald Proteau, directeur des Services éducatifs de la Commission scolaire Davignon, c'est que, contrairement aux humains, l'ordinateur ne se lasse pas de répéter et de revoir autant de fois qu'il le faut les notions que certaines ou certains élèves ont de la difficulté à assimiler.

Il y a innovation parce que l'élève en difficulté, après s'être attaqué à ses problèmes d'apprentissage en classe ou au laboratoire d'informatique, sous l'œil vigilant d'une enseignante ou d'un enseignant toujours prêt à lui venir en aide, et ce, au moyen des logiciels appropriés, pourra continuer son apprentissage à la maison avec la collaboration de ses parents que l'école aura initiés à cette fin.

Eh oui! le «pédagogue ordinateur» accompagnera son «disciple» à la maison!

On connaît déjà les vertus formatrices de ce pédagogue, à la Commission scolaire: l'introduction de laboratoires informatiques dans toutes les écoles primaires a en effet permis de constater combien les élèves sont stimulés dans leurs apprentissages, en face d'un écran cathodique, et jusqu'à quel point leurs progrès s'en ressentent. Fait plus concluant encore, le succès qu'a remporté un programme d'utilisation de l'ordinateur en classe spéciale, à l'école Saint-Léon, permet tous les espoirs.

La mise en œuvre du projet a exigé beaucoup de temps et donné lieu à six rencontres regroupant les deux enseignantes de 3e année de l'école Curé-A.-Petit, des membres de la direction et trois conseillers pédagogiques pour les secteurs du français, de la mathématique et de l'adaptation scolaire. Ces rencontres ont permis, en premier lieu, d'analyser les résultats des élèves, préalablement relevés par les enseignantes de 2e année et par l'orthopédagogue, aux examens de synthèse de français et de mathématique. En second lieu, une analyse des difficultés en lecture, en écriture et en mathématique a permis de définir les objectifs des programmes de français et de mathématique à privilégier dans la recherche de didacticiels pouvant servir à cette expérimentation. Il s'ensuivit une analyse des logiciels.

Parmi les élèves repérés, douze ont été retenus. Les parents de ces enfants ont alors été pressentis et une soirée d'information parents-enfants a été organisée pour solliciter leur participation au projet.

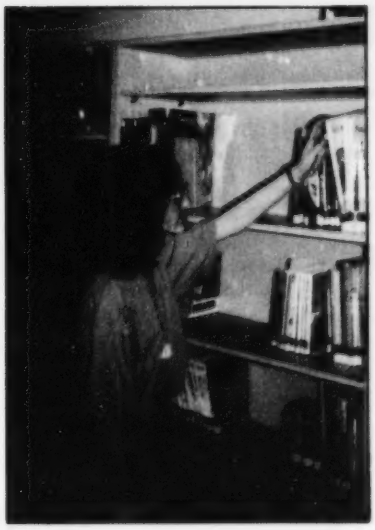
Le prêt de ce type d'instrument aux élèves a exigé beaucoup de discernement pour permettre un dialogue simple et efficace entre l'école et la maison. Des fiches de suivi, de mise en garde, de fonctionnement des logiciels et de prêt ont été créées.

Et c'est parti! Reste à suivre de près le cheminement de ce projet, dont l'originalité et la flexibilité ne manquent pas d'intérêt et dont le mérite n'est pas mince: il permet en effet aux élèves de «s'aider» à partir d'un moyen stimulant; il offre aux enseignantes, à l'enseignant, aux spécialistes touchés et aux parents des élèves en question l'occasion unique de travailler ensemble à la réussite d'un projet commun; bref, il incite chacune et chacun à «faire ses devoirs» de façon adéquate.

Une bibliothèque cinq étoiles

En passant par Châteauguay, ne manquez pas de visiter la bibliothèque de l'école Gérin-Lajoie

S'il vous arrive de passer à Châteauguay, nous vous recommandons un arrêt à l'école Gérin-Lajoie, située d'ailleurs dans la rue Lajoie : cela mérite le détour. Vous trouverez, au cœur de l'établissement, une salle de bibliothèque fort attrayante : ensoleillée, joliment décorée, dotée d'un ameublement fonctionnel et surtout d'une collection vivante. Grâce à de nombreuses activités d'animation, les élèves font un usage abondant et fructueux de ce centre de documentation mis à leur disposition. Ils ont aussi la possibilité d'utiliser un ordinateur pour faire des recherches bibliographiques en fonction de leurs centres d'intérêt.



Comment une telle réalisation est-elle possible, alors que l'on connaît bien l'étroitesse de la marge de manœuvre pour constituer et maintenir une véritable bibliothèque scolaire? Le secret réside dans la ferme conviction de la direction de l'école à l'égard de la valeur des moyens d'enseignement, dans la mobilisation du personnel enseignant, en particulier de quelques personnes «mordues», dans la collaboration active d'un groupe de parents et dans le soutien de la Commission scolaire.

Mais, selon le noyau responsable de cette belle réalisation, l'acquis demeure toujours fragile, compte tenu de la rareté des ressources encore disponibles. Il faut donc faire des choix difficiles et s'appuyer sur le bénévolat.

FORMULES DIVERSES DE RATTRAPAGE

Tâche globale et enseignement par équipe

Une mise en application concluante en cheminement particulier temporaire à l'école secondaire Monseigneur-Euclide-Théberge, de Marieville

Une enseignante et deux enseignants de l'école secondaire Monseigneur-Euclide-Théberge — M^me^ Ghyslaine Rheault et MM. Jean-Pierre Gagné et Mario Choinière vivent à l'heure du «team teaching». L'essentiel de ce qui suit s'inspire largement de leur propre relation des faits.

Au printemps 1990, la directrice adjointe de l'école, M^me^ Diane Saint-Hilaire, propose au personnel rattaché au cheminement particulier temporaire d'appliquer les principes de la «tâche globale» en «team teaching».

Notre enseignante et ses deux collègues se portent volontaires et une visite qu'ils font à la polyvalente Le Boisé de Victoriaville, où on pratique ce type d'enseignement depuis plusieurs années, suscite leur intérêt et stimule leur créativité. Ils décident de former une équipe, multiplient les rencontres de planification, se donnent une philosophie commune d'enseignement assortie d'une formule d'encadrement appropriée. Leur projet est lancé et ils le baptisent «une pédagogie de la réussite».

Pour l'équipe, «tâche globale» signifie prise en charge à trois de toute la vie de la classe; il ne suffit pas que deux enseignantes ou enseignants soient présents ensemble dans une classe pour qu'on puisse parler de «team teaching».

Quand il y a «team teaching», il y a une équipe dont les membres travaillent ensemble pour tout ce qui a trait à la vie de la classe: enseignement, encadrement, récupération, suivi personnel, contacts avec les parents, etc. Une sorte d'osmose finit par lier intimement les membres de l'équipe; ils en tirent profit autant que leurs élèves. Leur classe est composée de deux groupes d'élèves. Les membres de l'équipe se partagent toute la tâche éducative, incluant les trois matières de base — français, anglais, mathématique.

Même si l'enseignement d'une matière incombe à une ou à un des membres de l'équipe, les deux autres y participent à tour de rôle. Ils sont toujours deux, sinon trois avec le groupe; c'est un choix qu'ils ont fait.

Pendant que la personne responsable d'un cours donne son enseignement, l'autre lui apporte du soutien, en s'occupant surtout des tâches d'encadrement ou d'aide individuelle — contrôle des absences, remise des devoirs, observation des élèves, récupération, etc.

Quand les élèves travaillent individuellement, deux des membres de l'équipe, sinon les trois, supervisent leurs travaux et répondent à leurs questions.

Dans leur tâche d'enseignement et d'éducation, l'enseignante et ses deux collègues poursuivent un triple but:

- Créer de l'intérêt chez les élèves en leur expliquant systématiquement le comment et le pourquoi des choses;
- Faire goûter aux élèves les joies et les satisfactions du succès et de la réussite, ce qui corrige l'image négative et le peu d'estime qu'ils et elles ont d'eux-mêmes et d'elles-mêmes;
- Permettre aux élèves d'acquérir une discipline personnelle et une bonne méthode de travail.

En ayant comme objectif ultime d'amener les élèves à réussir suffisamment bien pour réintégrer la classe ordinaire, l'équipe applique un système d'encadrement conçu en conséquence et assure chaque élève d'un suivi «serré».

Un système d'émulation est mis en place dans chaque matière. Il y en a également un qui favorise l'acquisition d'une discipline personnelle.

On a limité à quinze les «règles du jeu» ou règlements de classe, mais on les applique à la lettre.

Quand une ou un élève a un problème de discipline ou de compréhension de la matière, l'enseignante ou l'enseignant présent en «équipe» assume cette charge, et le fait même souvent avec le troisième membre de l'équipe. Ensemble, ils rencontrent l'élève et l'aident à résoudre son problème pendant que ses camarades continuent de suivre le cours donné par celle ou celui qui en a la responsabilité.

Chaque jour, l'équipe fait son bilan et rajuste ses façons de faire.

La gestion de la classe par la mise en application du principe de la «tâche globale» en «team teaching» comporte de multiples avantages:

- Les élèves profitent d'un encadrement exceptionnel qui les favorise tant sur le plan scolaire que sur les plans disciplinaire et personnel;
- Ils peuvent en tout temps compter sur trois personnes accessibles et capables de répondre à leurs besoins, ce qui ne les empêche pas de recourir aux services spécialisés des membres du personnel non enseignant;
- Leurs problèmes sont résolus sur-le-champ;
- Les trois membres de l'équipe et leurs élèves se connaissent beaucoup mieux, puisqu'ils passent beaucoup plus de temps ensemble;
- Les trois adultes savent ce qui se vit d'un cours à un autre et les dispositions qu'ils prennent le répercutent positivement;
- La récupération scolaire est grandement facilitée;
- La ou le responsable d'un cours peut mieux se concentrer sur son enseignement puisque toutes les questions de discipline sont réglées par ses collègues; une telle libération est également propice à la concentration des élèves sur leurs apprentissages;
- la ou le responsable d'un cours peut compter sur la rétroaction de ses collègues, ce qui lui permet de se corriger au besoin et sans retard;
- Les possibilités d'organisation d'activités d'intégration des matières sont multipliées: du choc des idées jaillit la lumière;
- Étant donné que toute la tâche est partagée, le fardeau est plus léger et pour ainsi dire plus agréable à porter; les énergies des membres de l'équipe sont mieux conservées, plus judicieusement canalisées ou gérées; la productivité augmente d'autant et l'épanouissement personnel s'accroît;
- Les relations avec les parents sont facilitées; elles sont plus fréquentes, plus soutenues et plus efficaces.

Il est certain qu'un tel type de fonctionnement demande beaucoup d'engagement de la part des enseignantes et des enseignants qui en font le choix. Ils ne doivent pas compter leur temps; d'ailleurs, ils prennent vite conscience qu'il leur en faut beaucoup. L'expérience n'est possible que si l'entente entre les membres de l'équipe est excellente, ce qui signifie complicité de tous les instants, harmonie dans les communications, concertation dans les prises de décision.

Une classe «fermée» pour vingt élèves de la polyvalente de Beloeil

Des cours intensifs leur permettent d'atteindre les objectifs terminaux des matières de base

À la polyvalente de Beloeil, de la Commission scolaire de l'Argile Bleue, est réalisé présentement un projet qui a été conçu à la lumière des remarques et des considérations faites dans le rapport *Un Québec fou de ses enfants* et des recommandations formulées dans le Plan d'action sur la réussite scolaire *Chacun ses devoirs*.

En 1992-1993, une vingtaine d'élèves étaient engagés dans ce projet. Ils venaient de la 4e secondaire, étaient plus ou moins démotivés et avaient connu une ou plusieurs expériences d'échec dans leurs matières de base. Ils avaient eu 15 ans au 30 septembre et avaient le goût de continuer pour acquérir un DEP.

Ces élèves ont été dépistés en raison de leurs résultats scolaires et un conseiller d'orientation a validé la sélection faite par la direction; ils ont été rencontrés personnellement, de même que leurs parents. Deux enseignantes s'occupaient du groupe, dans des locaux séparés. Il s'agissait d'une classe-ressource qui, si elle ne fonctionnait pas suivant des méthodes pédagogiques particulières, n'en connaissait pas moins le succès. Les élèves s'y sentaient privilégiés.

Ce projet se poursuit en 1993-1994.

L'accent est mis sur l'atteinte des objectifs terminaux des matières de base — français, anglais, mathématique — à l'intérieur de cours intensifs. S'ajoute à cette formation un cours d'éducation au choix de carrière: les élèves y apprennent à se mieux connaître et à avoir une meilleure idée du milieu de travail qui sollicite leur intérêt. Quelques cours d'éducation physique complètent le profil scolaire.

Le projet vient d'autant plus à point que, s'il n'existait pas, les élèves intéressés en seraient réduits à attendre que leur dossier leur permette d'accéder à un programme menant au fameux DEP, mais dans des conditions telles que, lorsque les préalables seraient enfin réunis pour qu'ils puissent faire le pas, ils auraient plutôt tendance à «s'essayer» au cégep.

Les objectifs du projet ne sauraient mieux coller aux préoccupations qui lui ont donné naissance:

- Permettre aux élèves visés d'avoir en main les préalables qui leur sont nécessaires pour poursuivre leur formation dans le but d'obtenir un DEP;
- Favoriser leur connaissance et leur exploration du marché du travail.

L'atteinte de ce second objectif, les responsables du projet la recherchent non seulement par la mise sur pied de cours en choix de carrière, mais aussi par l'organisation de conférences sur le marché du travail, de visites d'écoles d'enseignement professionnel et de milieux de travail.

Ils espèrent, par ces mêmes activités, valoriser le rôle du travailleur spécialisé et, par voie de conséquence, assurer une relève qualifiée pour notre société qui en a un impérieux besoin.

On peut dire que le projet de la polyvalente de Beloeil est une affaire d'équipe: le Conseil des enseignantes et des enseignants de la polyvalente, de même que les Services éducatifs de la Commission scolaire lui ont donné leur appui; le centre d'emploi d'Immigration Canada, par son service Aide et intégration — Jeunesse au travail, est prête à l'épauler techniquement et financièrement dans l'organisation des visites susmentionnées, dans la recherche et l'engagement de conférenciers et, peut-être, la mise sur pied de stages de courte durée.

À la Commission scolaire de l'Argile Bleue, on est «fou» non seulement «de ses enfants», mais également «de ses jeunes», pour qui et avec qui on est à la recherche des meilleures conditions de vie possible, pour aujourd'hui comme pour demain.

« Je choisis une nouvelle façon d'apprendre»

PAR DIANE PROVENÇAL, DIRECTRICE
ÉCOLE SECONDAIRE LOUIS-PHILIPPE-PARÉ

Où l'on nous présente la nouvelle unité de rattrapage créée à l'école secondaire Louis-Philippe-Paré, de Châteauguay, pour un groupe de jeunes de 16 à 18 ans

HISTORIQUE

La direction de l'école secondaire Louis-Philippe-Paré (LPP), à l'occasion de l'élaboration du régime pédagogique de 1992-1993, s'est interrogée sur les services qu'elle offrait aux élèves de 16 à 18 ans. Il nous paraissait de plus en plus évident que, pour un nombre grandissant de ces élèves, les services offerts ne répondaient pas à leurs besoins. Ces élèves ne parvenaient pas à satisfaire aux exigences minimales de la formation professionnelle et les échecs répétés qu'ils connaissaient faisaient d'eux des décrocheurs éventuels. Nous avons donc convenu d'étudier la question en profondeur et, de concert avec les Services éducatifs, nous avons examiné différentes formules pouvant répondre à nos besoins. Pendant nos recherches, nous avons pris connaissance d'un document de la Commission scolaire de Tardivel intitulé: «Je choisis une autre façon d'apprendre». La formule proposée nous paraissant très intéressante, et nous avons organisé une visite à l'école secondaire Donnacona afin de passer une journée au sein de leur unité de rattrapage et de vérifier si cette formule pouvait nous convenir.

Deux enseignants, une psycho-éducatrice, une conseillère pédagogique, la coordonnatrice de l'adaptation scolaire et un membre de la direction de l'école formaient la délégation. Ce que nous y avons vu nous a plu et, de retour dans notre milieu, nous avons regardé ensemble comment nous pourrions mettre sur pied une unité de rattrapage à LPP.

La direction de l'école a pressenti des membres du personnel enseignant afin de susciter leur participation au projet. Le succès reposait, selon nous, sur l'engagement de chacun des membres de l'équipe. Aussi, il devenait impératif que cette équipe soit composée de personnes volontaires et enthousiastes.

Une fois l'équipe constituée, nous avons rédigé le projet d'unité de rattrapage (UDR) et sommes allés le présenter au Conseil des commissaires qui l'a accepté en juin 1992.

CONTENU DU PROJET

Son objectif

Permettre à des jeunes en difficulté d'apprentissage de satisfaire aux exigences de base pour l'inscription à un programme menant à un CEP ou à un DEP et, pour un certain nombre d'entre eux, permettre l'accès à une 5e secondaire.

Permettre à ces mêmes élèves de développer des habiletés dans leurs attitudes et leurs comportements, particulièrement en ce qui concerne leurs capacités à prendre des responsabilités et à être autonomes, en vue d'une meilleure intégration sociale.

Son effectif cible

Ce type de formation s'adresse à des jeunes entre 16 et 18 ans qui ont un retard scolaire de plus d'un an en français et en mathématique.

L'élève doit faire preuve de motivation et d'autonomie et ne pas avoir de troubles graves du comportement.

Nous privilégions les élèves qui viennent des cheminements particuliers de formation temporaires. Nous offrons également ce service aux élèves de la formation générale qui ont eu 16 ans avant le 1er octobre et qui sont de nouveau en situation d'échec à la fin de leur 3e secondaire.

Nous acceptons en premier lieu les jeunes qui désirent accéder à la formation professionnelle et pour qui la voie ordinaire ne permet pas d'atteindre cet objectif.

Ses assises

- L'équipe multidisciplinaire
  Le personnel-ressource de l'UDR (membres de la direction, du personnel enseignant et du personnel non enseignant) travaille en concertation, selon les principes d'une gestion participative. Le personnel enseignant de l'UDR qui y est affecté ne compte que des volontaires. De plus, tous les membres participent à une session de perfectionnement sur la thérapie de la réalité, préalablement à leur intégration à l'unité de rattrapage.
- L'enseignement individualisé
  Cette méthode d'enseignement permet à chaque élève de progresser à son rythme et de connaître le succès tout en consolidant ses acquis au fur et à mesure.
- La thérapie de la réalité
  Cette approche, qui vise la responsabilisation du jeune, repose sur la concertation et la cohérence entre les membres de l'équipe-ressource.
- L'encadrement
  Les règles de vie et les conséquences qu'entraînent des manquements sont établies au début de l'année. Le ou la jeune les connaît dès le départ, évolue dans un cadre non punitif et non coercitif, mais sait également quelle part il doit assumer pour maintenir une bonne qualité de vie au sein de l'unité.
- Le tutorat
  Afin d'assurer un suivi plus personnalisé des élèves, chacune ou chacun a sa tutrice ou son tuteur. C'est le personnel enseignant qui se partage cette tâche et qui voit les élèves en tutorat. Le rôle de la tutrice et du tuteur est d'aider les jeunes à se situer dans leur cheminement scolaire, de les soutenir dans l'atteinte de leurs objectifs scolaires et personnels et de les diriger vers d'autres personnes-ressources si le besoin se fait sentir. Le plan d'intervention adapté est le pivot autour duquel s'articule le suivi assuré par le tuteur ou la tutrice.

BILAN DE LA PREMIÈRE ANNÉE

Globalement, lorsque nous examinons le bilan de la première année d'existence de l'UDR, nous le considérons comme très positif. En effet, 75 p. 100 des élèves qui y sont inscrits ont atteint leurs objectifs ou sont en voie d'y arriver. Ainsi, 22 des 53 élèves inscrits à l'UDR l'an dernier y poursuivent leurs études en 1993-1994. Nous prévoyons que 15 de ces élèves termineront leur cours avant Noël. En septembre 1993, il y a 4 élèves de l'UDR qui ont rejoint la formation générale en vue de l'obtention d'un DES et 8 élèves qui ont été acceptés en formation professionnelle.

Trois élèves poursuivent leurs études au secteur des adultes parce qu'ils ont déjà 19 ans. Parmi les élèves qui ont quitté l'UDR, 2 ont déménagé, 3 se sont intégrés dans d'autres services de l'école, et 10 ont décroché, malgré les multiples rencontres qu'ils ont eues avec des membres de l'équipe multidisciplinaire : l'UDR ne correspondait pas à leurs besoins.

Examinons mieux certains aspects de l'expérience de la première année, soit la sélection des candidates et des candidats, l'encadrement, l'enseignement individualisé et la tâche du personnel enseignant.

Sélection des candidates et des candidats

C'est l'avant-veille de la fin des classes, en juin 1992, que l'école obtenait l'aval du Conseil des commissaires pour son projet d'unité de rattrapage. Dès le lendemain matin, la directrice de l'école visitait les classes de cheminement temporaire de 2e, 3e et 4e secondaire afin de leur présenter verbalement le projet.

Les personnes intéressées devaient se présenter au bureau de l'adjointe à l'organisation scolaire et répondre à un questionnaire qui avait pour but de vérifier la motivation de l'élève, ainsi que sa perception de lui-même et de ses difficultés scolaires.

Comme les réussites scolaires en cheminement temporaire étaient peu nombreuses, il a été convenu de privilégier cet effectif, particulièrement celui des cheminements de 3e et de 4e secondaire qui, à la fin de l'année, comptait de nombreux échecs. Notre démarche de sélection n'a pas été restrictive au début et nous avons inscrit à l'UDR des élèves qui avaient des troubles assez graves du comportement et dont la motivation n'était pas toujours évidente. Nous étions conscients du danger qui nous guettait, mais nous tenions à offrir à ces jeunes une nouvelle chance.

Au fur et à mesure qu'il y avait de nouvelles inscriptions en cours d'année, elles étaient faites avec plus de rigueur. Les jeunes et leurs parents ont répondu à un questionnaire. Les nouvelles inscrites et les nouveaux inscrits ont été interviewés par les membres de l'équipe. Des élèves inscrits durant l'année scolaire 1992-1993, personne n'a décroché et toutes et tous se sont réinscrits à l'UDR pour l'année scolaire 1993-1994. L'expérience nous a paru concluante et elle a été reprise en mai-juin 1993 pour les nouvelles inscriptions.

Les élèves qui désirent une place dans l'UDR doivent montrer intérêt, motivation, autonomie et sens des responsabilités. Ils doivent montrer de la constance dans ces qualités et aptitudes s'ils désirent conserver leur place. L'équipe de l'UDR est d'avis que, si nous avions procédé de la même façon dès le début, certaines ou certains des dix élèves qui ont décroché n'auraient pas été choisis. Ils auraient plutôt été dirigés vers d'autres services de la Commission scolaire.

L'encadrement

- Les croyances de l'UDR
  Depuis le tout début de l'UDR, nous croyons fermement que chaque jeune doit être le maître d'œuvre de ses apprentissages. Cela suppose donc que chacune ou chacun prenne ses responsabilités afin d'assurer sa réussite scolaire.

  Les différentes personnes qui travaillent à l'UDR ont cherché à créer un environnement qui permette à chaque élève de faire des choix éclairés, d'assumer pleinement les responsabilités qui lui reviennent ainsi que les conséquences qu'entraîne son comportement.

- L'action du personnel-ressource de l'UDR
  Les actions, les gestes, les décisions du personnel-ressource de l'UDR reposent sur les principes de la thérapie de la réalité (William Glasser) qui favorise le renforcement de l'autonomie et de la maturité des jeunes en développant leur capacité de porter un jugement sur ce qu'ils font et, par conséquent, d'augmenter leurs choix de comportements afin d'atteindre leur but.

- Les outils de l'UDR
  - Le contrat
    Les élèves, en entrant à l'UDR, s'engagent à respecter les règles de vie en vigueur à l'unité ou dans l'école. Ils comprennent que c'est un privilège d'y accéder, étant donné le nombre limité de places disponibles. En conséquence, ils acceptent de s'y engager de manière positive.

  - Le cahier de bord
    Afin d'assurer un suivi cohérent et des interventions appropriées et sans délai, le personnel-ressource de l'UDR consigne dans un cahier les manquements des élèves. La procédure est la suivante:

    1. Chaque enseignante ou enseignant indique sur une feuille les manquements survenus pendant ses cours et rapporte dans l'agenda de l'élève en question les manquements commis afin qu'elle ou qu'il prenne connaissance de ses difficultés et de ses limites.
    2. À la fin de la journée, l'enseignante ou l'enseignant remet sa feuille au responsable du suivi de l'encadrement (qui est un membre de l'UDR).
    3. La personne responsable réunit tous les renseignements reçus et informe les tutrices ou les tuteurs des étapes à suivre avec leurs élèves respectifs, le cas échéant. L'information est donnée par écrit à la tutrice ou au tuteur, sur le billet prévu à cet fin.

  - Les mesures d'appui pédagogique
    Chaque mi-étape, les élèves reçoivent une lettre qui fait le point sur leur situation scolaire. Selon ce qui s'est passé, l'élève a ou non une démarche, une réflexion ou un travail à faire afin de se re-situer à l'égard de son itinéraire scolaire.

  - La planification hebdomadaire
    Une feuille de planification hebdomadaire a été conçue. L'utilisation de cette feuille s'inscrit entièrement dans un esprit de responsabilisation des jeunes en question. Au début de chaque semaine, ils doivent rencontrer l'ensemble de leurs enseignantes et enseignants afin de discuter leur planification et de faire approuver, par une signature, les buts qu'ils se fixent. À la fin de la semaine, ils retrouvent leurs enseignantes et enseignants afin qu'ils examinent et jugent leur travail. Cette feuille n'est pas prescriptive et son utilisation n'est pas généralisée; elle représente un outil qui existe et qui est offert au besoin.

  - Le tutorat
    Le travail fait dans les limites du tutorat est la pierre angulaire de l'encadrement de l'UDR. Le tutorat fait partie du complément de tâche de l'enseignante ou de l'enseignant. Chacune ou chacun se voit reconnaître une heure d'enseignement pour chaque cinq élèves dont on lui donne la responsabilité. Le tutorat permet de personnaliser les interventions et le suivi des jeunes.

    La tutrice ou le tuteur aide l'élève à se fixer des objectifs et à maintenir sa motivation. Elle ou il conserve le dossier de l'élève à jour, fait le suivi des manquements et des interventions pédagogiques, communique avec la famille, la répondante ou le répondant, etc.

L'encadrement représente une tâche exigeante, parfois laborieuse, mais combien gratifiante. Cette tâche exige de la part des personnes engagées le sacrifice de plusieurs heures de loisir. Elle nécessite également beaucoup de rencontres d'équipe pour assurer la qualité du suivi. Le nombre d'élèves à suivre par cours a été jugé trop élevé. Les élèves auraient aimé rencontrer leur tutrice ou leur tuteur plus régulièrement et plus longtemps.

Malgré les difficultés rencontrées, le système d'encadrement de l'UDR est maintenu en 1993-1994. Les feuilles de planification auront permis, plus d'une fois, de re-centrer le jeune au regard de ses objectifs. Le contrat d'engagement des jeunes explique leur faible taux de manquements. Le taux de réinscription des élèves à l'UDR est également attribuable à l'encadrement, en partie tout au moins.

L'enseignement individualisé

- La classe type
  L'UDR est constituée de deux groupes de 18 élèves et d'un groupe de 21 élèves. Les exigences et les objectifs des programmes sont les mêmes que celles et ceux de la formation générale. L'enseignement se fait par des modules individualisés dans les matières de base (français, mathématique et anglais). Il est ponctué d'évaluations formatives fréquentes. L'élève fonctionne donc à son rythme, sous la supervision de la personne qui lui enseigne et qu'il rencontre au besoin ou à des moments précis indiqués dans ses fiches de travail.

- Le matériel
  Le matériel utilisé a été mis au point par le personnel enseignant et les conseillers pédagogiques de la Commission scolaire de Tardivel.

- L'évaluation
  Le personnel enseignant consigne les résultats des élèves dans un bulletin maison de type descriptif.

- Le rythme
  Au début, les élèves ont confondu rythme d'apprentissage et vitesse d'exécution. Parce que nous leur avions expliqué qu'à l'UDR ils pouvaient travailler à leur rythme ou selon leur rythme d'apprentissage, plusieurs ont cru qu'ils pouvaient travailler quand bon leur semblait. Ils avaient confondu rythme et «goût de travailler». La feuille de planification hebdomadaire et les rencontres d'équipes, suivies des rencontres de la tutrice ou du tuteur avec l'élève auront permis, après quelques semaines, de corriger la situation.

L'AN 2 DE L'UDR

L'UDR entreprend sa deuxième année dans de meilleures conditions. Contrairement à l'an dernier, tout le matériel

est en place. Le personnel-ressource a mis au point son propre matériel d'encadrement qui a été expérimenté et qui est fonctionnel.

L'unité compte encore cette année seulement 54 élèves. Nous avons choisi de consolider nos bases avant d'agrandir. Le petit nombre d'élèves occasionne toutefois des problèmes d'organisation scolaire lorsqu'une ou un élève termine un cours donné.

Aussi, à la demande du personnel enseignant, avons-nous créé un seul groupe de 54 élèves plutôt que trois groupes de 18. Tous les cours se déroulent dans une même grande salle et les réaménagements d'horaire ne nous causent plus de problèmes. Dorénavant, le bloc «MTT, morale, FPS» est donné en enseignement individualisé.

En conformité avec le Plan d'action sur la réussite éducative pour 1993-1994, un projet a été présenté afin de libérer le personnel enseignant et de lui permettre de modifier le matériel en sa possession et de créer des instruments diagnostiques grâce auxquels on pourra vérifier les acquis des élèves et, ainsi, éviter qu'ils reprennent à l'UDR des contenus déjà maîtrisés.

De plus, l'enseignant de mathématique, également informaticien, met au point présentement un logiciel utilisant un environnement «Windows» qui permettra de gérer au quotidien tous les dossiers des élèves de l'UDR, et les éléments qui s'y rattachent: l'inscription, la gestion des manquements, le suivi du rythme des élèves, le bulletin descriptif, le PIA, etc.

Nous sommes convaincus que l'UDR est appelée à un brillant avenir puisqu'elle répond véritablement aux besoins des jeunes et qu'elle contribue positivement au renforcement de leur estime de soi. Elle contribue également à leur responsabilisation et à l'accroissement de leur autonomie. Pour 1994-1995, nous explorons la possibilité de donner des cours de 5e secondaire à l'intérieur de l'UDR. De fait, plusieurs élèves manifestent le désir de poursuivre leurs études, mais craignent d'être inscrits à la formation générale. L'analyse des dossiers des élèves actuels révèle que 40 p. 100 d'entre eux ont accumulé un nombre suffisant d'unités. La réussite de la présente année scolaire les rend techniquement aptes à recevoir un diplôme en 1994-1995, s'ils réussissent vingt unités de 5e secondaire.

À la première soirée de rencontre des parents, le lundi 27 septembre 1993, tout près de 50 parents des jeunes de l'UDR ont applaudi debout les membres de l'unité pour leur dire merci et pour montrer leur appréciation du travail fait auprès de leurs jeunes. Ils leur demandaient de ne pas lâcher. N'est-ce pas là une preuve tangible que nous sommes dans la bonne voie? Que dire maintenant des visages épanouis de nos jeunes et des succès qu'ils connaissent de plus en plus?

PARTICIPATION ET APPUI DES PARENTS

Des parents veulent assumer pleinement leur rôle auprès de leurs enfants

La Commission scolaire de Marieville organise des conférences-ateliers pour les parents du primaire et du secondaire. Cela obtient un vif succès

Il y a maintenant une décennie, le gouvernement du Québec reprenait de fond en comble le contenu de la Loi sur l'instruction publique et en profitait pour reconnaître aux parents une place plus importante dans l'école.

Cette confirmation a donné des ailes aux parents, mais la tentation de l'euphorie ne les a même pas effleurés : ils ont perçu au contraire le besoin qu'ils avaient de se donner une formation qui leur permettrait d'agir de plus en plus efficacement.

Si certaines ou certains, compte tenu de leurs aptitudes et de leur intérêt, ont été attirés par les tâches administratives que prévoyait la nouvelle structure, la plupart des parents désireux de s'engager ont davantage été préoccupés par la nécessité de mieux s'outiller afin de répondre plus adéquatement aux exigences que comporte le fait d'être parent à l'aube de l'an 2000.

Certaines commissions scolaires ont vite compris qu'elles avaient tout intérêt à prendre des initiatives dans ce domaine de la formation et de l'information des parents. Ce fut et c'est toujours le cas à la Commission scolaire de Marieville.

Depuis 1992-1993, les parents d'élèves, tant au primaire qu'au secondaire, sont invités à des conférences-ateliers qui tiennent lieu de véritable ressourcement. À l'éducation préscolaire et au primaire, c'est la psychologue, M[me] Maria Gagnon, qui a assumé la responsabilité de prononcer ces conférences et d'animer ces ateliers.

Onze conférences-ateliers ont donc été planifiées au départ et elles ont eu lieu dans les cinq écoles primaires du territoire. Trois thèmes ont été abordés :

- Mon développement personnel et celui de mon enfant, dans l'environnement familial et scolaire ;
- S'accrocher ou décrocher : le juste équilibre entre mes attentes, mes devoirs et mon pouvoir ;
- La famille et l'école : des lieux de communication et d'apprentissages complémentaires.

L'accent a été mis sur la personne qu'est le parent, sur le stress, la pression qu'il connaît au fur et à mesure qu'évoluent la famille et les enfants. Le domaine des émotions a été abordé, en

lien avec les perceptions, les interprétations, les réactions, les croyances des parents par rapport à leur enfant, aux enseignantes, aux enseignants et à l'école elle-même. La question multiple «Qui décroche, pourquoi, quoi faire et comment faire?» a été posée et approfondie.

Les ateliers ont permis les discussions et les échanges de points de vue sur des questions pratiques: l'attitude des parents vis-à-vis des enfants, l'intérêt et l'encouragement dont ceux-ci ont besoin, l'art de fixer des limites et de susciter l'effort, la gestion des émotions, l'expression de leurs idées et de leurs besoins (de part et d'autre), le bien-être physique des enfants (et de leurs parents), la supervision des travaux scolaires, l'incitation à l'écriture, à la lecture, aux activités éducatives, etc.

On peut affirmer que les parents sont sortis de l'expérience mieux outillés pour remplir leur rôle de premiers responsables de l'éducation de leur enfant.

Les parents d'adolescentes et d'adolescents n'ont pas été en reste: une série de cinq conférences leur a été offerte et quelque 60 à 80 personnes ont assisté.

À l'intérieur d'un programme plus vaste de prévention du décrochage, la conférencière-animatrice invitée, M^me^ Muriel Grégoire, travailleuse sociale en milieu scolaire et psychothérapeute, a su exploiter un thème qui lui tient à cœur: «Rebâtir nos histoires d'amour avec les jeunes».

Les parents ont d'abord été amenés à prendre conscience des changements profonds que vivent leurs enfants à l'adolescence: évolution de la pensée, notamment, et bouleversements émotifs qui accompagnent cet âge. Ils ont pu constater qu'il importe, pour eux, de nuancer leurs propos et de maîtriser leurs réactions, à cette époque de la vie où leurs jeunes sont fragiles, en dépit des apparences. Un regard sur le contexte socioculturel dans lequel évoluent l'adolescente et l'adolescent d'aujourd'hui a permis aux parents de redonner à la réalité des proportions moins dramatiques et moins tragiques.

En parallèle, les parents ont compris le besoin et la nécessité qui s'imposent à eux de se ressourcer, de trouver du soutien, de s'entraider en un monde où il n'est plus possible de demeurer isolé dans son univers clos.

Une large place a été faite à l'humour, quand a été abordée la question des «styles de parent» et des «styles de discipline». Rire de soi peut devenir fort stimulant et ramener plus sûrement sur la voie du gros bon sens que ne pourraient le faire les propos les plus sérieux...

Les parents, dans l'exploration qu'ils ont faite de leurs préoccupations immédiates, se sont rendu compte qu'ils pouvaient devenir experts les uns pour les autres. Toutes et tous ont finalement acquis la conviction que plus ils demeurent «raccrochés» à leurs adolescentes et à leurs adolescents, plus ils donnent à ces dernières et à ces derniers le goût de demeurer «raccrochés» à la maison, à l'école et à la société.

Pour éviter le «décrochage» des parents

L'école Le Tournesol, de Beloeil, met sur pied un groupe d'entraide pour les parents

Il est intéressant et révélateur de constater combien, dans deux commissions scolaires différentes, des problèmes identiques peuvent être cernés et donner lieu à l'adoption de mesures ou de solutions presque en tout point semblables.

À la Commission scolaire de l'Argile Bleue, plus précisément à l'école Le Tournesol, on s'est penché, comme ce fut le cas à la Commission scolaire de Marieville, sur la question de l'engagement personnel des parents auprès de leurs enfants, quand ceux-ci atteignent leur 5e ou leur 6e année d'études et arrivent aux portes du secondaire.

On constate que plus les enfants avancent dans leurs études primaires, plus leurs parents semblent portés à s'en détacher.

Certains allèguent que, comme les programmes d'études sont plus complexes, ils sont incapables de jouer le rôle d'aide et de soutien qu'on attend d'eux; d'autres croient qu'il est temps, pour eux, de s'effacer afin que leur enfant acquière plus d'autonomie dans son travail scolaire et qu'il devienne enfin plus responsable; plusieurs ne le disent pas très fort, mais ils sont décontenancés, voire déphasés à l'égard de leur enfant qui entre dans sa préadolescence et vit péniblement les bouleversements propres à cet âge: «C'est son âge «ingrat» qui commence!»; «On ne reconnaît plus notre garçon...»; «Ce n'est plus notre petite fille si docile d'autrefois!» Et les parents, souvent parce qu'ils sont démunis, décrochent au moment où leur enfant a plus que jamais besoin d'être l'objet de leur compréhension et de leur soutien.

L'école Le Tournesol n'a pas fait que constater le problème des parents. Elle a voulu le résoudre en créant un groupe d'entraide composé de parents d'élèves de 5e et de 6e année.

L'objectif était, au cours d'une première rencontre, d'aborder avec eux les divers aspects de cette période de vie que constituent la préadolescence et l'adolescence. Suivait un échange d'opinions au cours duquel les parents pouvaient se situer plus concrètement par rapport aux questions qui venaient d'être cernées.

On s'est vite rendu compte que ces discussions avaient le grand mérite de dédramatiser certaines situations, de mieux canaliser les énergies des parents et d'amener ceux-ci à envisager la possibilité de rentabiliser leurs interventions auprès de leurs jeunes en passe de devenir «grands» et pourtant encore si «enfants» et si «fragiles» à certains égards.

Quatre soirées de ce genre ont eu lieu, d'une durée de trois heures chacune. L'animation en était assumée par la psychoéducatrice de l'école, Mme Lucie Beauregard.

Ces soirées ont permis aux parents, dans l'immédiat, de discuter sur les difficultés déjà présentes ou prévisibles liées à cette étape de vie de leur enfant, de se donner des moyens d'intervenir ou d'être simplement présents, mais d'une présence de qualité, de s'interroger sur les attitudes les plus propices à adopter pour favoriser la réussite de leur enfant.

Les parents sont sortis de ces rencontres mieux sensibilisés aux bouleversements que vit leur enfant, quand surviennent la préadolescence et l'adolescence; plus aptes à aborder sereinement ce «passage» qui coïncide, pour leur enfant, avec un autre «passage» non moins traumatisant, celui qui conduit du primaire familier au secondaire inconnu; mieux outillés pour faire le point à l'égard de leurs exigences familiales; davantage éclairés sur leurs compétences parentales et leur capacité de jouer leur rôle de soutien auprès de leur enfant.

Un bilan de ces rencontres a permis de constater que beaucoup de domaines avaient été abordés, à travers la question centrale de la préadolescence et de l'adolescence: les problèmes d'alcool ou de drogue, la sexualité, le suicide, l'influence des amis, les heures de sortie, l'habillement, les affrontements, la violence, les facteurs de décrochage, etc.

Autant de thèmes vus en si peu de temps n'a pas favorisé leur étude en profondeur, mais c'est une question de choix, ou mieux, de dynamique du groupe de discussion.

Des parents ont déploré le faible taux de participation, mais la qualité des échanges d'opinions qui peut être obtenue dans un petit groupe de vingt personnes est un aspect positif.

Ce qui est certain, c'est que l'engagement personnel des parents qui se sont présentés s'est révélé très stimulant. On a finalement tiré une conclusion d'importance: les difficultés dont on avait pressenti l'existence étaient bien réelles, et quant à la solution apportée, elle était rentable. Il est donc possible d'envisager une suite.

Pères présents, enfants gagnants

Un projet conjoint de la Commission scolaire de l'Argile Bleue et du CLSC de la Vallée-des-Patriotes

M^me^ Colette Thibaudeau et M. Denis Beauchamp, dans un document interne qu'ils ont publié sur le projet «groupes de pères», expliquent très bien la nature de ce projet.

Pour ces deux personnes, qui dit «paternité» dit «responsabilité et engagement plus grands dans la croissance et le développement de l'enfant» et, par voie de conséquence, «moyen ou lieu privilégié de croissance personnelle pour le père lui-même».

Mais le hic, c'est que peu de pères savent vraiment ce que signifie «être en rapport avec ses enfants».

Le père d'aujourd'hui a du mal à se situer. Toute sa culture lui dit qu'un bon père est un bon travailleur — à l'extérieur de la maison, cela va de soi. Son propre père était convaincu que plus il travaillait fort et longtemps, meilleur père il se sentait.

Aujourd'hui, les conditions ont changé: le père travaille moins et la mère elle-même, dans bien des cas, est sur le marché du travail. La femme exige à bon droit plus de participation de la part de son mari. Mais celui-ci est «mêlé», écartelé entre l'image de son propre père — le «bon-père-travailleur-hors-foyer-et-pourvoyeur-de-notre-pain-quotidien» — et l'image qu'on lui demande d'assumer, celle du «bon-père-collaborateur-à-l'éducation-des-enfants-dans-la-maison».

L'homme, de par sa nature, a tendance à agir à partir d'une dynamique connue; aussi la gageure que doit soutenir le père d'aujourd'hui est de taille: il lui faut redéfinir son rôle, repenser ses attitudes, faire son deuil de l'image paternelle idéale que lui a léguée son propre père.

Tout cela est loin d'aller de soi!

Les responsables du projet «groupes de pères» en sont conscients, mais ils sont également convaincus que le changement ne peut s'opérer que concrètement, au jour le jour, «une bouchée à la fois»: «C'est dans **l'action au quotidien** que le goût des enfants, l'amour des enfants, l'habileté avec les enfants se développent, et cela tant pour les hommes que pour les femmes.»

Le goût de prendre leur place, par et à travers ce nouveau rôle du père, les hommes l'acquerront dans la mesure où ils pourront se donner la chance d'en parler entre eux, guidés par des personnes-ressources compétentes.

Tout le projet «groupes de pères» se trouve à ce carrefour.

Les hommes ont peu d'espace pour parler d'eux, de leurs besoins, de leur vie, de leurs émotions, de leurs rôles?

On va le leur donner, cet espace. Ensemble, ils vont échanger leurs opinions sur cette place nouvelle qu'on veut qu'ils prennent; ensemble, ils vont se tailler cette place!

Le projet qui leur est offert s'échelonne sur huit soirées de trois heures; les rencontres ont lieu un soir fixe, aux deux semaines. Deux groupes sont formés: le premier débute à la fin de septembre, le second, à la fin de janvier.

Les participants sont dirigés vers le projet par les directions d'école et sélectionnés suivant trois critères:

- Le père vit des difficultés dans ses relations avec son ou ses enfants;
- L'enfant présente des problèmes à l'école;
- Le père s'engage à participer aux huit rencontres.

Chaque rencontre se divise en deux parties, l'une théorique, l'autre consacrée aux discussions entre les participants. Voici le contenu schématique de ces rencontres:

Première rencontre

- Présentation des participants;
- Définition des objectifs du projet;
- Précision des motifs et des besoins de chacun;
- Réflexion sur l'influence qu'a eue leur père dans leur propre vie;

Deuxième rencontre

- Place de l'homme dans la société;
- Ce que vivent les pères;
- Ce que sont les pères (besoins, émotions, rôles, etc.);

Troisième rencontre

- Le père, face à l'autorité et à la discipline;

Quatrième rencontre

- Les bases de la communication;

Cinquième rencontre

- L'éducation sexuelle et le sexisme;

Sixième rencontre

- Le rôle du père à l'égard de l'école;

Septième rencontre

- Les relations hommes-femmes;
- De la relation individualisée à l'appréciation des différences;
- L'homme et la femme se rencontrent véritablement lorsqu'ils ne se sentent plus menacés par l'existence de l'autre;

Huitième rencontre

- Développement de relations non violentes;
- Comment encourager et valoriser les attitudes non violentes;
- Évaluation des rencontres;
- Remise d'un certificat de mérite aux pères participants.

Et ça marche! Et ça dure depuis cinq ans! Et l'idée de la publication d'un document permettant la réalisation du projet ailleurs est dans l'air!

Éduquer ensemble

Un guide pour faciliter l'animation des rencontres de parents à l'école

DION, Marie-Andrée, et Michel BLAIS, *Éduquer ensemble*, Commission scolaire Saint-Jean-sur-Richelieu, 1992, 288 p.

Éduquer ensemble est un guide pédagogique qui porte sur le suivi personnel et scolaire des élèves.

Il a été conçu pour faciliter l'animation des rencontres de parents à l'école et pour rentabiliser celles-ci au mieux.

Enseignantes, enseignants, directrices et directeurs d'école y trouveront une mine de renseignements ou de suggestions qui leur permettront de jouer efficacement ce rôle d'animatrice ou d'animateur que les événements, les circonstances ou simplement leur tâche les amènent souvent à devoir remplir.

Ce guide peut convenir aussi bien aux écoles secondaires qu'aux écoles primaires. La formule pédagogique exploitée est souple; le fonctionnement conseillé est simple et facile d'adaptation.

La plupart des activités proposées sont suivies de notes sur lesquelles peut compter l'animatrice ou l'animateur. Ces notes tiennent lieu de conseils pratiques, rappellent ce qu'il est particulièrement important d'obtenir à la suite de telle démarche ou ce qu'il est avantageux, dans un contexte particulier, de faire connaître ou expérimenter.

Les activités proposées sont toujours enracinées dans le terreau de la vie: réalité familiale ou scolaire, caractéristiques et fonctionnement de l'école, enseignement des programmes, quotidien de l'école, psychologie et communication, accompagnement, négociations avec les autorités scolaires, environnement, encadrement, apprentissage, etc. Mais tous ces sujets ne sont que des prétextes aux collaborations école-famille, à l'apprivoisement des personnes entre elles ou avec tout ce qui fait le milieu éducatif. Et ce qui est remarquable, tout converge vers l'enfant ou le jeune: ils sont au cœur de ce guide.

Ce précieux outil d'animation doit la richesse et l'à-propos de son contenu aux personnes qui l'ont conçu.

M^me^ Marie-Andrée Dion a commencé sa carrière en 1960 à l'éducation des adultes. En 1967, on lui confiait l'implantation du secteur de l'éducation populaire, à l'intérieur du Service de l'éducation des adultes de la Commission scolaire Saint-Jean-sur-Richelieu. D'enseignante animatrice, elle accède au poste de conseillère pédagogique en 1970. Elle s'y trouve toujours. Sensible aux difficultés d'ordre social rencontrées dans le milieu, elle collabore de près aux mesures innovatrices qui peuvent amorcer le changement. Elle se préoccupe particulièrement de développement et d'animation pédagogique auprès des enseignantes et des enseignants de l'éducation des adultes.

M. Michel Blais évolue depuis douze ans dans le monde de l'éducation et des affaires sociales. Il a surtout travaillé au développement des ressources scolaires et à l'intervention psychosociale auprès des enfants et des jeunes en difficulté. Présentement, il se préoccupe surtout de motivation et de soutien du personnel enseignant dans la mise en œuvre des nouvelles pratiques de gestion scolaire. Ce qu'il a surtout à cœur, c'est de voir émerger de nouveaux rapports entre les individus, les groupes et les organismes, et il y travaille ferme. Depuis 1989, il est directeur de la firme Consultations Consonances.

Le lancement du guide *Éduquer ensemble* a eu lieu le 1^er^ décembre 1992, à la Commission scolaire Saint-Jean-sur-Richelieu. C'est dans ce milieu qu'il a été conçu et expérimenté. Trois écoles se sont particulièrement engagées dans la recherche-action qui lui a donné naissance.

Le témoignage des enseignantes, des enseignants, des directrices et des directeurs d'école, ainsi que des parents qui ont participé aux rencontres où le guide a été utilisé est éloquent. Le milieu est déjà en mesure de constater combien les progrès sont marquants, sur le plan de l'évolution des attitudes et des comportements, chez les parents, les enfants et les jeunes.